Rapport du groupe de travail n° 2
du Réseau Emplois Compétences

Avril 2017

Compétences transférables et transversales

Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?

FRANCE STRATÉGIE
RÉSEAU EMPLOIS COMPÉTENCES

COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES ET TRANSVERSALES

Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?

Rapport de groupe de travail n° 2
du Réseau Emplois Compétences

FRANCE STRATÉGIE

AVRIL 2017

AVANT-PROPOS

Fruit de la concertation entre l'État et les partenaires sociaux, la mise en place du Réseau Emplois Compétences en 2015 répondait à plusieurs objectifs : créer un espace de dialogue et d'échanges entre les acteurs de l'observation et de la prospective sur les domaines de l'emploi et des compétences, renforcer l'expertise collective et enfin favoriser l'appropriation des travaux par les décideurs publics et économiques.

En tant que présidents successifs du REC au sein de France Stratégie, nous avons insisté sur la nécessité d'une production pragmatique, répondant aux besoins opérationnels des acteurs de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle et permettant des débouchés concrets. Les évolutions du contexte réglementaire et contractuel appelaient de telles approches.

Les réformes du marché du travail initiées par la loi sur la formation professionnelle du 5 mars 2014 puis la loi Travail du 8 août 2016 ont introduit de nouveaux droits individualisés pour l'ensemble des actifs. Le compte personnel d'activité (CPA), le compte personnel de formation (CPF) et le conseil en évolution professionnelle (CEP) représentent de formidables opportunités de sécuriser les parcours professionnels individuels, qui supposent en regard un effort d'information et de pédagogie pour s'assurer que tous les actifs, en particulier les plus fragiles, s'approprieront ces outils.

Le compte personnel d'activité, dernier des outils mis en place en janvier 2017, permet à chaque individu de formaliser son profil professionnel, en déclarant ses compétences, afin d'accéder à sa galaxie des métiers, c'est-à-dire des métiers où il pourrait transférer et exercer les compétences qu'il détient.

Ces nouvelles approches soulèvent nombre de questions légitimes pour les acteurs : comment l'individu, le recruteur en entreprise, le formateur, le conseiller en insertion professionnelle… repèrent-ils et formalisent-ils les compétences transférables et transversales pour mieux sécuriser les parcours individuels ? Comment les valorisent-ils ? Quels sont les outils que l'on peut mobiliser pour y parvenir ?

Le groupe de travail du Réseau Emplois Compétences a apporté des réponses à ces questions en partant des expériences concrètes de chacun.

De nombreux outils et dispositifs de repérage, de formalisation et de certification des compétences transférables et transversales sont présentés qui, même sans être exhaustifs, soulignent le foisonnement d'initiatives, encore insuffisamment concertées.

Nous sommes convaincus que le diagnostic partagé réalisé dans le cadre de ces travaux va favoriser une plus grande coopération entre les acteurs, les membres du Réseau et leurs partenaires.

C'est aussi une question de méthode. Le Réseau est un lieu de rencontres entre acteurs de sphères différentes, de cultures différentes : la confrontation des points de vue, le partage des difficultés, la convergence des questionnements favorisent la coproduction et l'acculturation.

Que les membres du groupe de travail qui ont activement contribué à la réalisation de ce document en soient ici chaleureusement remerciés.

Jean-François Colin

Jean-Christophe Sciberras

SOMMAIRE

Introduction – Pourquoi s'intéresser aux compétences transférables et transversales ? 7

Chapitre 1 – L'enjeu des référentiels de compétences 13

1. Compétences transférables et compétences transversales : de quoi parle-t-on ? 13
2. Vers plus de dialogue entre les référentiels ? 16

Chapitre 2 – Repérer, formaliser et accompagner : les leviers de prise en compte des compétences transférables et transversales 29

1. Repérer et formaliser les compétences transférables : les opportunités croissantes des outils numériques ? 29
2. Repérer et valider des compétences transversales par des « mises en situation de travail » 39
3. Renforcer l'accompagnement des individus et des entreprises 42

Chapitre 3 – La certification des compétences transférables et transversales 47

1. Certifier les compétences transférables : origine des démarches et enseignements 49
2. Certifier les compétences socles et transversales : des démarches récentes 53
3. L'approche par les blocs de compétences : un changement de paradigme ? ... 56

Conclusion – Quelles pistes d'approfondissement ? 67

Annexe 1 – Compétences transférables, transversales et mobilités professionnelles : que nous enseignent les études existantes ? 73

Annexe 2 – Composition du groupe de travail 79

Annexe 3 – Glossaire 83

Annexe 4 – Bibliographie 93

Annexe 5 - Sigles et abréviations 95

INTRODUCTION

POURQUOI S'INTÉRESSER AUX COMPÉTENCES TRANSFERABLES ET TRANSVERSALES ?

En juin 2016, Pôle emploi publiait une étude[1] sur les compétences attendues par les employeurs soulignant « qu'en plus de la formation et de l'expérience professionnelle, les recruteurs cherchent des candidats possédant des compétences et qualités que l'on peut qualifier de transversales, qu'il s'agisse de polyvalence et de capacité d'adaptation, de motivation, de disponibilité, ou encore de présentation et de relationnel ». Le *Monde* du 12 octobre 2016 titrait l'un de ses articles « En entreprise, la personnalité des diplômés devient primordiale[2] », précisant que « la différence entre deux candidatures *a priori* égales se fait désormais sur le savoir-être : plus le candidat est adaptable, optimiste, créatif ou doté d'un esprit d'équipe, plus il séduira le recruteur ». Ces deux exemples illustrent l'importance croissante accordée aux compétences détenues par les individus, qu'elles soient fondées sur l'expérience (et donc potentiellement transférables) ou transversales, relevant du « savoir-être », des capacités cognitives, sociales, etc.

Si de très nombreux travaux soulignent régulièrement l'importance du diplôme et du niveau de qualification comme facteur central d'insertion professionnelle, les travaux menés par le Céreq ou l'Insee sur le lien entre formation initiale et emploi montrent que l'adéquation formation-emploi est loin d'être systématique : moins d'un jeune sur deux issu de formation professionnelle trouve un métier en lien direct avec sa spécialité de formation. On peut ainsi faire l'hypothèse qu'une partie des

[1] Lainé F. (2016), « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », *Éclairages et synthèses*, n° 22, Pôle emploi, juin.
[2] www.lemonde.fr/emploi/article/2016/10/12/en-entreprise-la-personnalite-des-diplomes-devient-primordiale_5012299_1698637.html.

compétences détenues par ces jeunes et qui sont valorisées sur le marché du travail se révèlent soit transférables soit transversales, dans le sens où elles favorisent la mobilité vers différents métiers.

Le développement d'une économie des services a contribué à renforcer, chez les employeurs, la demande de personnes plus réactives pour faire face aux imprévus, plus autonomes, avec un sens de la relation client plus aigu[1].

L'économie du numérique transforme également les compétences requises pour faire face aux mutations de l'emploi : la capacité à détenir à la fois des compétences spécifiques et techniques et des compétences plus transversales, à les actualiser en continu, est un enjeu essentiel pour les individus comme pour les entreprises[2].

Par ailleurs, des compétences qui apparaissent spécifiques à un moment donné peuvent devenir générales en fonction de l'évolution de la demande de travail, elle-même liée à la transformation de l'activité économique et des modes d'organisation du travail. La frontière entre compétences transférables et transversales est poreuse dans le temps. Par exemple, les compétences dans la maîtrise des outils numériques sont de plus en plus utilisées dans une large gamme d'activités et tendent à passer de transférables à transversales.

Les compétences transférables ou transversales tendent ainsi de plus en plus à « concourir » comme critères de recrutement aux côtés du diplôme sur le marché du travail. Mais sait-on précisément de quoi on parle aujourd'hui ? Leur définition et surtout leur description sont loin d'être stabilisées, les référentiels de compétences qui fondent leur reconnaissance étant très pluriels, et probablement insuffisamment partagés.

Pourtant, la capacité à repérer ces compétences, à les formaliser et les valoriser, est un levier important d'amélioration de l'appariement entre offre et demande de travail. Leur prise en compte permet de **diversifier le potentiel des offres d'emploi auxquelles les candidats peuvent légitimement postuler** et donne aux entreprises la possibilité d'**élargir les profils des candidats pour une offre**, en particulier pour répondre à des difficultés de recrutement. Raisonner avec une logique de « portefeuille » de compétences, et non plus exclusivement avec l'entrée « métier »

[1] Cavestro W., Durieux C. et Monchatre S. (2007), *Travail et reconnaissance des compétences*, Paris, Economica, coll. « Connaissance de la gestion ».

[2] Selon l'article L6321-1 du code du travail, l'employeur, vis-à-vis des salariés, « veille au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations ».

ou « diplôme », doit permettre à tout individu de développer sa capacité à s'orienter et à construire son parcours professionnel de façon plus sécurisée. Bien qu'encore très peu développés, les travaux de recherche sur le lien entre compétences transférables, transversales et mobilités montrent en effet que ces compétences offrent en théorie un potentiel de mobilité important[1].

Le groupe de travail sur les « Compétences transférables et transversales » du Réseau Emplois Compétences s'est mis en place en juin 2015, dans le contexte de la récente réforme de la formation professionnelle (loi du 5 mars 2014 issue de l'Accord national interprofessionnel-ANI du 14 décembre 2013).

Cette réforme introduit de nouveaux droits individualisés : « Chaque salarié devient acteur de l'évolution de ses compétences, en partenariat avec son employeur. S'il le souhaite, il peut à tout moment se faire accompagner par un opérateur du conseil en évolution professionnelle (CEP). Le compte personnel de formation (CPF) est désormais attaché à chaque individu et le suit tout au long de sa vie professionnelle. Il donne accès à des formations qualifiantes qui permettent d'acquérir des compétences répondant aux besoins des employeurs et en phase avec les secteurs d'activité les plus porteurs[2]. »

La question de **l'appropriation de ces nouveaux droits individualisés** est donc au cœur des réflexions du groupe de travail, notamment pour les personnes les plus exposées (jeunes, seniors, personnes peu ou non diplômées).

La mise en place du compte personnel d'activité (Loi du 8 août 2016), à l'heure où les travaux se sont finalisés, renouvelle pleinement cette question de l'appropriation des droits. En créant leur profil, les individus qui activent leur CPA peuvent déclarer leurs compétences, ce qui leur permet d'identifier la « galaxie des métiers » vers lesquels ils peuvent évoluer https://www.moncompteactivite.gouv.fr/cpa-public/.

Ce changement de philosophie, qui repose notamment sur la responsabilité des personnes, peut toutefois laisser démunis les individus et les entreprises qui éprouvent des difficultés pour identifier, formaliser et valoriser les « compétences répondant aux besoins » :

[1] Voir annexe 1 : « Compétences transférables, transversales et mobilités professionnelles : que nous enseignent les études existantes ? ».
[2] Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social (2014), *Formation professionnelle. Guide pratique de la réforme*, novembre.

– le salarié ou le demandeur d'emploi « acteur de l'évolution de ses compétences » doit, avant même d'envisager une mobilité ou une formation, être en capacité d'identifier ses compétences, de les valider[1], ou encore de les faire certifier pour qu'elles soient reconnues sur le marché du travail. Quels outils pour l'accompagner dans ce processus de mise en visibilité ?

– l'employeur, sur qui repose la responsabilité du diagnostic de ses besoins en compétences à court et moyen termes, peut le faire *via* une démarche de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, à laquelle sont soumises les entreprises de 300 salariés et plus. De quels leviers les petites et moyennes entreprises disposent-elles ?

L'accompagnement des individus et des entreprises pour repérer et formaliser ces compétences constitue donc un enjeu absolument central pour les années à venir.

Encadré n° 1
Objectifs du groupe de travail du REC

Étayé par plusieurs études qualitatives et quantitatives, le groupe de travail est parti du constat que les compétences transférables et transversales sont des facteurs qui concourent à améliorer les mobilités professionnelles et l'employabilité des individus, c'est-à-dire leur capacité à être en emploi. Il s'est ainsi attaché à traiter deux grandes questions : Comment définir et décrire les compétences transférables et transversales ? Comment les repérer, les formaliser et les certifier (par un titre, un certificat ou un diplôme) pour les signaler et les reconnaître sur le marché du travail ?

Pour les acteurs du Réseau Emplois Compétences, ces travaux répondent à trois objectifs :

– informer les acteurs de l'accompagnement – et indirectement, à travers eux, les individus et les recruteurs – sur les modalités de repérage, de formalisation et de validation des compétences transférables et transversales ;

– partager entre acteurs du Réseau une même connaissance des dispositifs existants, dans une logique de mutualisation et de diffusion de retours d'expériences ;

[1] L'expérience professionnelle participe à l'identification et à la reconnaissance de compétences, sans que celles-ci soient nécessairement certifiées. L'enjeu est, dans ce cas, de formaliser les compétences existantes sur le CV, sur un « passeport compétences », un dossier de candidature, etc.

– identifier des pistes d'approfondissement des travaux, pour nourrir les réflexions des acteurs et instances en charge des politiques d'emploi, de formation professionnelle et d'orientation.

Le groupe de travail s'est réuni à sept reprises entre juin 2015 et septembre 2016. Le groupe a alterné différentes modalités de travail : travaux en sous-groupes pour élaborer les monographies, auditions, travaux en plénières, contributions écrites des membres.

Ce document présente le fruit de cette année de travail, que tous les contributeurs en soient remerciés.

La première partie du document est consacrée aux définitions et aux outils de description des compétences transférables et transversales : elle identifie la grande variété des référentiels existants, et l'absence de langage partagé entre les acteurs de la formation initiale, de la formation continue et de l'emploi.

La deuxième partie présente des outils et des démarches destinés à aider les individus et les entreprises à repérer et formaliser les compétences transférables et transversales. Il y est souligné la nécessité de renforcer l'accompagnement des individus et des entreprises dans ce repérage et cette formalisation.

La question de la certification des compétences fait l'objet de la dernière partie du document centrée avant tout sur les certifications des branches. Cette partie illustre les rapprochements entre différentes certifications destinées à favoriser les mobilités, et ouvre la voie à de nouvelles opportunités de rapprochement, entre formation initiale et formation continue. Les pistes d'approfondissement sont développées dans la conclusion.

CHAPITRE 1

L'ENJEU DES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES

La définition et la description des compétences que l'on peut qualifier de transférables ou transversales sont une étape préalable nécessaire à toute démarche de repérage, de formalisation, ou de certification des compétences. L'enjeu est très concret : il s'agit pour l'individu et l'entreprise de partager un langage commun et de rendre visibles les compétences attendues pour un métier.

Il n'existe pas de définition stabilisée des compétences transférables et des compétences transversales. Or, il est essentiel que le langage soit partagé par les acteurs qui utilisent ces notions dans leur collaboration au quotidien : acteurs de la formation initiale, de la formation continue, de l'orientation, du conseil et de l'accompagnement, et entreprises. Le groupe de travail a toutefois choisi de ne pas élaborer de nouvelles définitions et a privilégié une démarche de recueil des définitions existantes (voir le glossaire en annexe 3, dont l'objectif est de proposer une première étape dans l'élaboration d'un langage partagé, qui nécessite d'être discutée, amendée et complétée).

1. Compétences transférables et compétences transversales : de quoi parle-t-on ?

Nos analyses se sont fondées sur les « compétences communes » à plusieurs métiers ou secteurs (par exemple, « travailler en équipe ») et pouvant, à condition d'être repérées, formalisées et éventuellement certifiées, favoriser les mobilités professionnelles et sécuriser les parcours professionnels.

Selon la Commission nationale des certifications professionnelles, « une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-

être[1] en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle. Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition...) ».

Deux concepts ont été distingués pour décrire les compétences communes à plusieurs métiers ou secteurs, par le Centre d'analyse stratégique en 2013 : les **compétences transférables** et les **compétences transversales**.

Encadré n° 2
Définition des compétences transférables et transversales[2]

Les **compétences transférables** sont des compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive), mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel. Elles comprennent :

– les compétences liées à un contexte professionnel particulier, mais qui peuvent être utilisées dans un autre métier, dans un contexte professionnel différent (organisation productive, produit ou service). Par exemple, la compétence technique d'un opérateur de production « d'identifier les dysfonctionnements techniques et de réaliser des interventions techniques[3] » est une compétence qui peut-être « transférée », étant commune aux secteurs de la chimie et de la pharmacie ;

– les compétences acquises en dehors de l'activité professionnelle, mais utiles, voire indispensables à l'exercice de certains métiers (par exemple, des compétences en analyse financière dans le cadre d'une activité bénévole de trésorier d'une association).

[1] Le terme de savoir-être peut s'interpréter comme les savoirs qui ne relèvent pas de l'apprentissage mais des caractéristiques d'un individu. On peut préférer la notion de savoir-faire comportemental afin de lever toute ambiguïté (voir glossaire en annexe).
[2] F. Lainé (2011), « "Compétences transversales" et "compétences transférables" : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », *La note d'analyse*, n° 219, Centre d'analyse stratégique, avril.
[3] Commission paritaire nationale de l'emploi des industries pharmaceutiques et Observatoire paritaire des métiers du médicament, 2013.

Les **compétences transversales** sont des « compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient mobilisables d'emblée dans toute situation professionnelle). Parmi les compétences transversales, on peut recenser :

– celles qui s'appuient sur des **savoirs de base**. Elles ne sont pas dépendantes d'un contexte professionnel particulier mais sont néanmoins indispensables pour l'exercice d'un grand nombre de métiers ; par exemple, la maîtrise de la langue, de l'écriture et des opérations arithmétiques, ou encore des connaissances de premier niveau en bureautique ;

– celles qui correspondent à des **aptitudes comportementales, organisationnelles ou cognitives, ou encore à des savoirs généraux** communs aux métiers ou aux situations professionnelles : l'aptitude à gérer la relation client, la capacité à travailler en équipe, à coordonner une équipe ou un projet, l'adaptabilité à l'environnement de travail, l'utilisation des principaux logiciels de bureautique.

Ces deux notions ne sont toutefois pas exclusives : une compétence transversale peut en effet devenir spécifique et potentiellement transférable, selon le degré d'expertise qui y est attaché dans un métier. Ainsi, à chaque compétence peuvent être associés différents niveaux ou degrés de maîtrise de cette compétence.

Par exemple, dans le domaine de la communication en français, la compétence « écrire[1]», qui relève de notre définition des compétences transversales, peut devenir une compétence spécifique – potentiellement transférable – selon le degré de maîtrise de l'écrit (les compétences rédactionnelles sont très spécifiques aux métiers d'enseignant-chercheur ou de journaliste par exemple). De même, les compétences relationnelles dans le domaine des services à la personne se révèlent être centrales dans l'exercice de certaines activités, tout en étant néanmoins indissociables de compétences techniques. La question des « niveaux ou de différents degrés de maîtrise des compétences » est abordée *infra*.

[1] Référentiel du certificat CléA : « Produire un message en respectant la construction d'une phrase simple. Rendre compte par écrit conformément à l'objectif visé (renseigner un formulaire simple…). Lister par écrit des anomalies dans un document professionnel. Récupérer l'essentiel d'un message en prise de notes. Écrire un message en utilisant le vocabulaire professionnel. »

D'autres notions se rapprochent des compétences transversales, comme les « compétences clés » ou « compétences socles », à l'instar des référentiels déclinés du cadre européen des compétences clés (socle commun de l'Éducation nationale, référentiel des compétences des mentions de licence et référentiel du certificat CléA). Signalons enfin que certains référentiels privilégient les notions d'« habileté » ou de « capacité » plutôt que celle de compétence, plus englobante et relative à une situation de travail, ainsi qu'aux conditions de sa mise en œuvre. Les différentes définitions sont proposées dans le glossaire en annexe et illustrées dans les différents exemples présentés dans ce document.

2. Vers plus de dialogue entre les référentiels ?

Décrire les compétences, c'est être en capacité de les objectiver afin de clarifier les besoins en recrutement et d'améliorer les processus de mise en relation entre un candidat et un emploi. Il s'agit d'éviter les erreurs de recrutement produites par des attentes ou des conditions d'exercice de métiers non explicites ; d'éviter les discriminations à l'embauche reposant sur des « représentations » stigmatisantes ou encore d'anticiper l'évolution des métiers.

Les référentiels de compétences sont des outils essentiels pour objectiver et partager les concepts.

2.1. Les référentiels de compétences spécifiques « transférables »

L'analyse des compétences transférables est ancienne. C'est depuis les années 1980, avec l'accompagnement des transitions professionnelles, lors des « plans sociaux » puis des « plans de sauvegarde de l'emploi », que les acteurs publics et privés ont travaillé sur l'identification de compétences transférables pour accompagner les salariés dans leur reconversion.

Pour identifier ces compétences, les acteurs ont élaboré des référentiels décrivant les compétences associées à des emplois. Deux types de référentiels existent aujourd'hui :

- le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME) élaboré par Pôle emploi, qui permet de repérer les compétences attachées à chaque métier pour l'ensemble des domaines professionnels ;
- des référentiels métiers, activités et compétences développés par les branches professionnelles et leurs Observatoires prospectifs des métiers, des qualifications et des compétences (OPMQC). Ils sont destinés dans certains

cas à identifier les rapprochements entre métiers et à favoriser les mobilités professionnelles sur leur marché interne et plus rarement entre secteurs connexes.

Le ROME : un outil de mise en visibilité globale des compétences requises sur le marché du travail

Le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME), développé par Pôle emploi dès 1982, est composé de 531 fiches métiers (définies par un intitulé générique et un code associé) qui regroupent plusieurs appellations d'emplois. Au-delà de la description du métier et de ses appellations, sont précisément décrites les compétences associées, en termes de savoir-faire et de savoirs, ainsi que les mobilités professionnelles envisageables. On distingue les **compétences de base** pour exercer le métier, c'est-à-dire communes à toutes les appellations, et **les compétences spécifiques** (propres à une ou quelques appellations). Mais ces compétences relèvent dans les deux cas de « compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée », potentiellement transférables et non de compétences transversales (encadré 3).

Encadré n° 3
Le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois, Pôle emploi
www.pole-emploi.fr/candidat/les-fiches-metiers-@/index.jspz?id=681
Exemple pour le domaine professionnel « Café, bar, brasserie »

La fiche ROME G1801 des métiers du domaine professionnel « Café, bar, brasserie » est associée à vingt appellations de métiers (barman/barmaid, exploitant/e de bar, garçon/serveuse de café, gérant/e d'un bar tabac…). L'onglet « compétences » présente les compétences de base, c'est-à-dire communes à toutes les appellations : par exemple, « prendre la commande du client ». Les compétences spécifiques sont en revanche attachées à une (ou plusieurs) appellations de métiers : « la conception des recettes de cocktails avec ou sans alcool » est spécifique au métier de barman/barmaid.

Compétences de base	
Savoir-faire	**Savoirs**
• Prendre la commande des clients • Accueillir le client et l'installer • Préparer des boissons chaudes ou froides • Réaliser un service en salle • Réaliser un service au bar • Encaisser le montant d'une vente • Débarrasser une table • Nettoyer une salle de réception • Essuyer et ranger la vaisselle, la verrerie, les ustensiles de cuisine • Entretenir des locaux • Réaliser la mise en place de la salle et de l'office • Traiter une commande • Saisir une commande sur informatique	• Législation des vins et spiritueux • Règles d'hygiène et de sécurité alimentaire • Techniques de port de plateaux/plats • Comptage • Procédures d'encaissement • Utilisation de matériel de bar • Types d'alcools • Techniques de mémorisation

Compétences spécifiques	
Savoir-faire	**Savoirs**
• Préparer les commandes • Définir des besoins en approvisionnement • Suivre l'état des stocks	• Gestion des stocks et des approvisionnements • Logiciels de gestion de stocks
• Stocker un produit • Réceptionner un produit	• Gestes et postures de manutention
• Préparer des plats simples (salades, assiette de crudités, de fromages, desserts, etc.)	• Dressage de plats • Techniques de service à l'assiette
• Concevoir des recettes de cocktails avec ou sans alcool	• Création de cocktails
• Réaliser des cocktails à la demande du client	• Types de cocktails • Utilisation d'ustensiles à cocktail
• Réaliser une gestion comptable • Réaliser une gestion administrative	• Logiciels comptables • Gestion comptable • Gestion administrative

Le Répertoire identifie ensuite le lien entre les fiches métiers **en associant les compétences communes transférables**. Selon le degré de proximité entre les compétences et les situations de travail plus ou moins proches, trois « niveaux » de mobilité sont proposés :

– le premier niveau de mobilité correspond aux métiers dont toutes les compétences de base sont communes, et où les activités et compétences spécifiques se différencient. C'est le cas des métiers « Assistante de vie auprès de personnes handicapées » et « Auxiliaire de gérontologie ». Dans ce cas, seul le type de public accompagné est différent, l'accès au métier peut donc être envisagé directement ;

- le deuxième niveau de mobilité correspond aux métiers proches dans leur contenu par les activités exercées, les compétences requises, les situations de travail. Dans ce cadre, les emplois peuvent également être accessibles rapidement. Les métiers « Auxiliaire de vie » et « Agent de service hospitalier » en sont un exemple, avec les compétences « Règles d'hygiène et de propreté » et « Techniques de bio-nettoyage » qui sont facilement transférables ;
- le troisième niveau de mobilité nécessite, pour accéder au nouveau métier, de réaliser une période d'adaptation après un développement des compétences ou une formation courte. Ainsi, un « Auxiliaire de vie » peut accéder au métier « Aide médico-psychologique » après obtention du diplôme d'État AMP (par la validation des acquis de l'expérience ou une formation).

Pôle emploi a élaboré les fiches ROME sur la base d'un processus précis : après des investigations documentaires et analyses, des entretiens sectoriels ont été réalisés avec des fédérations professionnelles, complétés par des investigations dans des entreprises (DRH, n+1 et titulaire du poste). Les fiches élaborées ont ensuite été soumises à l'avis des branches, de l'AFPA, des experts sectoriels de Pôle emploi, et finalisées avant leur mise en ligne. Une veille métier permet de les réactualiser trois fois par an en moyenne. Les demandes d'évolution sont exprimées par les utilisateurs internes (conseillers) et externes (entreprises, partenaires de Pôle emploi, branches et fédérations professionnelles).

Les référentiels de branche : des outils de mise en visibilité circonscrits à des secteurs ou domaines professionnels particuliers

Les observatoires de branche ont développé des référentiels métiers, activités, compétences[1] fondés sur des analyses de poste, qui sont régulièrement actualisés. À l'instar du ROME, ces référentiels sont le plus souvent composés de fiches décrivant le métier, les activités associées, les compétences requises pour les exercer.

Ces référentiels ont des usages et des finalités multiples[2]. Il s'agit pour les branches de faire connaître les métiers, d'anticiper les besoins en compétences, d'outiller les acteurs dans la définition de leurs politiques emploi-formation. Certaines branches utilisent également ces référentiels pour accompagner les salariés dans la définition de leur parcours professionnel, notamment à travers l'identification de passerelles

[1] Pour aller plus loin, d'Agostino A. et Delanoë A. (2012), « Les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications : des outils pour agir », *Bref du Céreq*, n° 297-2, mars.
[2] Voir d'Agostino A. *et al.* (2013), *Sélection d'un échantillon raisonné d'outils développés par les Observatoires prospectifs des métiers et des qualifications*, rapport d'étude pour le COC-CPNFP, Céreq.

entre métiers, à partir des compétences proches ou communes à plusieurs métiers. L'Observatoire des métiers des télécommunications a réalisé un travail important de repérage de ces passerelles pour les métiers du domaine client et les métiers du domaine technique, dont se sont saisies ensuite des entreprises de la branche (encadré 4). Les branches de l'industrie agroalimentaire, de l'hôtellerie restauration, des services à domicile se sont livrées à la même analyse pour définir des passerelles ou des aires de mobilité (voir *infra*).

Encadré n° 4
Mettre en évidence les compétences transférables entre plusieurs métiers
Observatoire des métiers des télécommunications

L'Observatoire des métiers des télécommunications s'est appuyé sur le concept de compétences transférables pour formaliser des passerelles entre métiers.

À titre d'exemple, l'analyse des compétences respectives des métiers « Chef de projet » (marketing) et « Commercial grand compte » (vente) permet d'identifier celles qui sont communes aux deux métiers et peuvent donc servir d'appui à une mobilité : « Les techniques de communication écrites et orales pourront être réutilisées pour convaincre, porter ses projets au plus haut niveau de l'entreprise, emporter l'adhésion. D'autres compétences peuvent être également transférables à condition d'être développées, comme par exemple des compétences en gestion économique : pour le chef de projet, il s'agit de réaliser des *business plans*, pour le commercial, d'élaborer des propositions commerciales. La passerelle peut se construire entre les deux métiers, à condition, pour la personne, d'acquérir les techniques propres au métier visé. »

La limite de ces référentiels est qu'ils sont très peu connectés. Comme l'a noté le Cereq (2012), très peu de branches professionnelles proposent un lien entre leur référentiel des métiers et des compétences et les nomenclatures publiques (ROME notamment), ou des référentiels de branche entre eux : « L'organisation d'une mise en perspective des informations à un niveau intersectoriel est ainsi lacunaire[1]», ce qui ne facilite pas la lisibilité de tous ces outils pour les individus et pour les entreprises.

[1] Voir d'Agostino A. (2013), *op. cit.*

2.2. Les référentiels de compétences transversales : des compétences socles aux compétences comportementales et cognitives

Moins dépendantes du métier ou du contexte, les compétences transversales font l'objet de nombreux « référentiels », relativement récents, qui se concentrent sur les compétences **socles ou clés,** tandis que les compétences et aptitudes comportementales, ce que les employeurs qualifient de « savoir-être » ou de « *soft skills* », y sont encore peu identifiées.

Les compétences socles

Le Parlement européen et le Conseil de l'Union européenne proposent depuis 2006 un cadre de référence européen qui définit les compétences clés comme l'ensemble des compétences nécessaires pour vivre dans la société contemporaine, basée sur la connaissance. Dans sa recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, la Commission européenne décrit huit compétences clés :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication en langues étrangères ;
- compétence mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;
- compétence numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences sociales et civiques ;
- esprit d'initiative et d'entreprise ;
- sensibilité et expression culturelles[1].

Cette approche dépasse toutefois le seul cadre du monde professionnel, mais on y retrouve les bases de référentiels élaborés au niveau national.

Le socle commun de connaissances et de compétences, instauré par la loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, a été enrichi avec la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République pour devenir le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture ». Il constitue la référence des acteurs de la formation initiale.

[1] Cedefop (2014), *Terminology of European Education and training policy*. *A selection of 130 key terms*, seconde édition, mai, et http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV:c11090.

Plus récemment, la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a rénové ses référentiels de compétences des mentions de licence, en y intégrant au côté des compétences disciplinaires des compétences dites « préprofessionnelles » et des compétences transversales et linguistiques (toutes les mentions intègrent ces deux blocs à l'identique).

Dernier né de ces référentiels et visant en particulier les actifs les moins qualifiés, souvent sans diplôme, le référentiel associé au certificat CléA est le socle de connaissances et de compétences professionnelles commun à tous les métiers. Créée par les partenaires sociaux au niveau interprofessionnel (COPANEF), la certification CléA « est appelée à devenir un standard dans le monde professionnel, utile et reconnu dans tous les secteurs d'activité[1] ». CléA est directement issu du socle qui a été défini par le décret n° 2015-172 du 13 février 2015 comme étant « constitué de l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il est utile pour une personne de maîtriser afin de favoriser son accès à la formation professionnelle et son insertion professionnelle ». Le référentiel est construit en sept domaines (tableau 1).

[1] CléA, Un certificat au service de la formation, de l'emploi, de l'évolution professionnelle et de la compétitivité, COPANEF, 2016.

Tableau n° 1
Comparatif des référentiels de compétences « de base » ou « socles »

Compétences clés – cadre européen de référence *Commission européenne*	**Socle commun** *Éducation nationale et enseignement supérieur*	**Référentiels de compétences des mentions de licence** *Éducation nationale et enseignement supérieur*	**CléA** *Partenaires sociaux (COPANEF)*
Communication dans la langue maternelle	Maîtrise de la langue française	Se servir aisément des différents registres d'expression écrite et orale de la langue française	Communication en français
Communication en langues étrangères	Pratique d'une langue vivante étrangère	Se servir aisément de la compréhension et de l'expression écrites et orales dans au moins une langue vivante étrangère	
Compétences mathématiques ainsi qu'en sciences et technologies	Principaux éléments de mathématiques et de la culture scientifique et technologique	Analyser et synthétiser des données en vue de leur exploitation	Utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique
Compétence numérique	Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication	Utiliser les outils numériques de référence et les règles de sécurité informatique pour acquérir, traiter, produire et diffuser de l'information ainsi que pour collaborer en interne et en externe	Utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication numérique
Apprendre à apprendre	Culture humaniste	Développer une argumentation avec esprit critique	Capacité à apprendre tout au long de la vie
Compétences sociales et civiques	Compétences sociales et civiques		
Esprit d'initiative et d'entreprise	Autonomie et initiative		Aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel
Sensibilité et expression culturelles			
		Utiliser et sélectionner diverses ressources spécialisées pour documenter un sujet	
			Aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe
			Maîtrise des gestes et postures et respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires

La proximité entre ces différents référentiels offre des perspectives intéressantes pour les démarches de certification (voir *infra*). Ce panorama met toutefois en évidence une certaine hétérogénéité de ces référentiels : non seulement les périmètres retenus ne portent pas sur le même registre de compétences, mais il faut également relever une hétérogénéité dans les termes. On passe du choix du substantif (communication, sensibilité…) à des verbes (apprendre à apprendre, développer…) ou encore à de la graduation de compétences (maîtrise des gestes et postures, maîtrise de la langue française…). Alors que ces compétences transversales sont importantes dans tout processus de recrutement, dans la définition de référentiel de formation ou encore pour faciliter la mobilité des personnes, ce manque d'homogénéité se traduit par une difficulté d'opérationnalisation. Il serait utile d'engager une réflexion autour de la constitution d'un socle commun et partagé de compétences transversales, en s'appuyant sur l'existant.

Les compétences comportementales : comment les décrire pour les objectiver ?

Les référentiels ci-dessus ne font que marginalement référence à des aptitudes et des « compétences » relevant du comportement et du savoir-être, réclamées par les employeurs, et que certains qualifient aujourd'hui de *« soft skills »* : capacité d'adaptation, motivation, disponibilité[1], sens de l'initiative, sens de l'organisation mais aussi créativité, intelligence émotionnelle[2]. Sur ce registre, il peut être complexe d'objectiver des compétences qui peuvent être assimilées à des traits de personnalité (par exemple, la motivation), ou peuvent parfois être associées à des stéréotypes de genre : « Les compétences relationnelles et organisationnelles mises en œuvre sont invisibles et considérées comme allant de soi, notamment parce qu'elles renvoient à des qualités dites féminines supposées acquises dans la sphère familiale[3]. » Leur repérage est donc utile pour contribuer à lutter contre des représentations infondées et éviter toute approche subjective.

Des travaux ont été menés au niveau européen, notamment dans le cadre du **projet Yes-Me** (*Young Employment System for Mobility in Europe*)[4], qui proposent une

[1] Lainé F. (2016), « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », *op. cit.*

[2] World Economic Forum (2016), *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, janvier.

[3] Estrade M.-A. (2008), « Une prospective socio-économique du travail et de l'emploi peu qualifié », *L'emploi, nouveaux enjeux*, Insee Références, novembre.

[4] Commission européenne (2012), *Description des compétences transversales et personnelles nécessaires pour l'emploi*, Yes-Me, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, mai.

approche des « compétences transversales et personnelles nécessaires pour l'emploi » relevant des compétences comportementales et cognitives.

Tableau n° 2
Exemples de compétences personnelles et transversales, classées par domaines

Domaines	Exemples de compétences transversales
Compétences cognitives	Admettre les critiques et les erreurs personnelles Identifier et analyser le contexte Collecter de l'information Identifier ses besoins personnels Être capable d'évaluer son propre travail
Compétences relationnelles et de communication	Travailler en équipe Communiquer avec les clients Communiquer avec les collègues Tenir les rôles Écouter Entrer en relation avec les autres Respecter les règles Agir en médiateur
Compétences stratégiques et d'organisation	Organiser son travail de manière autonome Établir des priorités Demander confirmations et retours Gérer les urgences Résoudre les problèmes Gérer le stress Gérer son propre processus d'apprentissage Optimiser les ressources Être capable de travailler en mode projet Gérer la complexité
Attitudes	Autonomie Initiative, leadership Traits de caractère

*Source **:** Commission européenne (2012), Description des compétences personnelles et transversales nécessaires pour l'emploi, Youth Employment System for Mobility in Europe, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, mai*

Plus récemment, la coordination française de l'**Agenda européen pour la formation des adultes (AEFA)** pilotée par l'**agence Erasmus +** a réalisé une expérimentation

in situ auprès de personnes peu qualifiées sur « l'évaluation des compétences transversales en contexte professionnel[1] » ; dans ce cadre, cinq dimensions[2] sont retenues pour qualifier les compétences transversales :

- l'organisation ;
- l'adaptabilité et l'autonomie ;
- la sociabilité ;
- la communication ;
- la prise d'initiative et la participation.

Douze compétences transversales ont ensuite été objectivées et analysées dans le cadre de l'expérimentation et regroupées en trois pôles.

Tableau n° 3
Regroupement des compétences transversales en trois pôles

Pôle réflexif	Pôle organisationnel	Pôle communicationnel
1 – Construire son parcours professionnel	5 – S'organiser dans son activité professionnelle	9 – Communiquer à l'oral dans le monde professionnel
2 – Apprendre et se former tout au long de la vie	6 – Travailler en sécurité selon les cadres réglementaires	10 – Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel
3 – Gérer des informations	7 – Mobiliser les raisonnements mathématiques	11 – Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel
4 – Adapter son action face à des aléas	8 – Utiliser les techniques de la communication numérique	12 – Travailler en groupe et en équipe

Source : AEFA (2014), « Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer », Erasmus +, octobre

Comme le souligne le rapport de l'AEFA, « rendre objectives et concrètes ces compétences a été un long travail d'échanges et d'ajustement entre représentations, points de vue et convictions variées ». Ce « référentiel » propose des compétences relevant du socle (par exemple, communiquer à l'oral dans le monde professionnel),

[1] De Ferrari M. *et al.* (2014), *Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer*, AEFA, ERASMUS +, octobre.
[2] On renverra au rapport cité ci-dessus pour aller plus loin dans la définition de ces dimensions.

et des compétences relevant plus de *soft skills* (par exemple, adapter son action face à des aléas ou appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel).

L'approche est d'autant plus intéressante qu'elle propose de décliner, dans un second temps, le degré de maîtrise de chacune des compétences en quatre paliers :

- palier 1 : mise en œuvre partielle en contexte connu, observation, identification ;
- palier 2 : réalisation avec compréhension de l'environnement ;
- palier 3 : adaptation à des situations variées et prise en compte des enjeux ;
- palier 4 : analyse critique, propositions d'amélioration, anticipation.

Chaque compétence est ensuite décrite selon ces différents paliers, associés à des indicateurs qui illustrent la mobilisation de ces compétences. Ainsi, pour la compétence transversale « appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel », les quatre paliers sont respectivement : identifie quelques règles liées à son statut professionnel, respecte les règles et s'interroge sur les codes implicites, se situe et s'adapte à des cadres formels ou inconnus, explique à son entourage le cadre d'un environnement professionnel ou de formation.

Sans chercher à recenser de façon exhaustive tous les référentiels existants, ceux de l'AFPA sont particulièrement intéressants à mentionner : un référentiel de vingt-cinq compétences transversales a été élaboré (la première version date de 2009, une version améliorée est en cours de validation), qui, associé à une méthodologie de cotation, vise notamment à « accompagner les mobilités et les transitions professionnelles ». Cette démarche a ceci de commun avec les autres travaux de l'AEFA que sont présentées à la fois des compétences socles (par exemple, communiquer oralement) et des compétences comportementales (par exemple, faire preuve d'amélioration, d'innovation et de créativité, ou encore gérer des situations interpersonnelles), chacune associée à des niveaux de maîtrise de la compétence transversale[1]. Une déclinaison grand public de ce référentiel est accessible en ligne : www.afpa.fr/id-metiers. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a également construit un référentiel des métiers, le « dictionnaire des compétences[2] » pour les emplois-types propres au ministère. Ce référentiel définit des compétences transversales et les distingue des compétences comportementales (25 libellés : voir annexe).

[1] Le système de cotation des compétences est plus complet puisqu'il croise à la fois le niveau de maîtrise de la compétence, la fréquence de mobilisation de la compétence (de jamais à très souvent) ainsi que son importance (de sans importance à capitale).
[2] www.education.gouv.fr/cid56479/repertoire-des-metiers-menjva-mesr.html.

On examinera dans la suite de ce rapport comment ces référentiels sont utiles pour aider les individus et les entreprises à repérer, formaliser (chapitre 2) et certifier (chapitre 3) ces compétences transférables et transversales.

Les travaux se poursuivent, notamment dans le cadre d'échanges européens, et les réflexions des acteurs français sur ce thème méritent d'être surveillées, en particulier autour de la définition des compétences transversales, de leur objectivation et de leur validation.

Le langage partagé est donc « en construction », il reste à consolider (voir glossaire). Il offre d'ores et déjà une base utile et nécessaire pour mieux renseigner sur le potentiel qu'offrent ces compétences transférables et transversales pour sécuriser les parcours professionnels et favoriser les mobilités professionnelles choisies et objectivées, comme l'attestent de récents travaux statistiques (voir annexe).

Encore faut-il repérer les compétences détenues par les individus, attendues par les entreprises, les signaler sur le marché du travail afin de permettre concrètement aux individus et aux entreprises de les valoriser davantage et de favoriser l'emploi.

CHAPITRE 2

REPÉRER, FORMALISER ET ACCOMPAGNER : LES LEVIERS DE PRISE EN COMPTE DES COMPÉTENCES TRANSFERABLES ET TRANSVERSALES

Le repérage et la formalisation des compétences sont destinés à les signaler, à l'écrit ou à l'oral, la démarche la plus classique étant la formalisation sur un CV, une lettre de motivation, sur une offre d'emploi, lors d'un entretien d'embauche, ou encore sur les réseaux sociaux. Les « portefeuilles de compétences » ou « passeports compétences » sont aussi des outils de signalement intéressants ; c'est ce que propose le site du compte personnel d'activité (CPA) depuis janvier 2017.

1. Repérer et formaliser les compétences transférables : les opportunités croissantes des outils numériques ?

De nombreux outils et dispositifs d'**aide au repérage et à la formalisation** des compétences transférables et transversales existent aujourd'hui et sont développés par des entreprises, des acteurs de niveau local (les Maisons de l'emploi), régional (les Carif-Oref), sectoriel (branches professionnelles) ou intersectoriels /interprofessionnels (COPANEF, Pôle emploi ou cabinets privés). Le développement de ces outils s'est amplifié depuis l'adoption de la loi du 5 mars 2014, et notamment la mise en œuvre du compte personnel de formation (CPF) et du conseil en évolution professionnelle (CEP). Malgré la variété de leurs objectifs, ces outils se révèlent complémentaires : ils sont de différentes natures (interfaces numériques, sites internet, guides, ou encore démarches de mise en situation) et permettent de répondre à des objectifs divers en s'adressant à des publics variés. Tous ont été initiés pour favoriser une meilleure prise en compte des compétences transférables ou transversales dans les processus RH et dans les démarches de recherche

d'emploi : favoriser la découverte de métiers aux compétences proches, faciliter les reconversions en élargissant le potentiel des offres auxquelles postuler (qu'il s'agisse de mobilité externe ou interne à l'entreprise), élargir le nombre de candidats pour un poste lors d'un recrutement, et favoriser le rapprochement entre le profil du poste et le profil des candidats.

Le groupe de travail s'est intéressé aux outils et dispositifs que des branches professionnelles, des grandes entreprises ou des acteurs locaux ont développé en réponse à ces besoins complémentaires. Les outils et dispositifs d'identification de la transférabilité des compétences développés par les acteurs privés du conseil et de l'accompagnement, souvent antérieurs aux exemples présentés ci-dessous, n'ont pas été analysés dans le cadre de nos travaux.

1.1. Favoriser la découverte de métiers aux compétences transférables proches

Repérer des compétences transférables permet d'identifier des passerelles entre métiers et/ou secteurs. Dans ce cadre, le but de la démarche est d'informer les individus et les entreprises des proximités entre différents métiers au regard des compétences qu'ils mobilisent. Ces informations permettent aux individus d'envisager une évolution vers un nouveau métier ou un nouveau secteur, en détectant les compétences qu'ils détiennent et celles qu'ils doivent acquérir (par la formation par exemple) pour pouvoir exercer ce nouveau métier.

On retrouve cet objectif d'information sur les passerelles entre métiers avec de nouveaux outils – développés depuis la mise en place du CPF et du CEP. Les branches, à travers leurs organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) ou leurs observatoires paritaires des métiers et qualifications (OPMQC), ont mis en place des outils qui agrègent de nombreuses données issues de diverses sources : statistiques publiques, Pôle emploi, données administratives ou d'enquête de la branche, éventuellement le traitement de données d'offres d'emploi multisites sur la base d'algorithmes (encadré 5).

Encadré n° 5
Informer les individus sur les tendances socioéconomiques, l'emploi, les métiers, les compétences, les qualifications (Uniformation, Afdas, Fafiec-Opiiec)

Les sites moncep.uniformation.fr et mon-cep.afdas.com[1], développés respectivement par les OPACIF Uniformation et Afdas, sont destinés aux salariés de la branche. Ils proposent une information sur le conseil en évolution professionnelle ainsi que des données socioéconomiques sur les tendances de l'emploi par région. Les individus peuvent ainsi, à partir du métier qu'ils exercent ou ont exercé, identifier les métiers vers lesquels s'orienter, en s'appuyant sur le ROME et les compétences transférables d'un métier à l'autre. L'outil permet ensuite d'identifier les secteurs qui embauchent ce type de métier, le potentiel de recrutement à un niveau géographique fin (bassin d'emploi), les tendances de l'emploi, le salaire moyen, etc.

1.2. Faciliter les mobilités et les reconversions : des compétences transférables qui permettent d'élargir l'éventail des métiers auxquels postuler

Largement développés depuis de nombreuses années (cf. 2.1), les outils destinés à faciliter les reconversions permettent de sécuriser les parcours professionnels mais aussi de fidéliser les salariés. Ainsi dans le cas des télécommunications, secteur à la fois dynamique mais en mutation rapide et continue depuis trente ans, des outils ont été développés pour favoriser les mobilités « internes » à ce secteur et accompagner les mutations de l'emploi (encadré 6).

Encadré n° 6
Les compétences transférables comme point d'appui de nouveaux parcours professionnels pour les salariés de la branche des télécommunications
L'exemple de l'outil « Mon itinéraire » développé par Orange

En 2010 et 2011, l'Observatoire des métiers des télécommunications a réalisé deux études sur les passerelles métiers du domaine client et du domaine technique. L'objectif de ces travaux consistait d'une part à éclairer les nouvelles aires d'évolutions professionnelles et, d'autre part, à mettre en évidence les compétences transférables comme points d'appui de nouveaux parcours, enfin à donner de la visibilité sur la faisabilité des parcours étudiés (quelles passerelles à court, moyen et long termes). Les études ont permis de cartographier les **aires de mobilité** (proximités plus ou moins fortes entre métiers) et de qualifier chaque passerelle, c'est-à-dire d'analyser la transférabilité des compétences, d'évaluer le

[1] Avec l'appui du cabinet Altédia.

niveau de facilité ou de difficulté *a priori* d'acquisition et de développement des compétences, et de pouvoir également formaliser un avis sur la pertinence et l'intérêt de ces parcours.

Décliné de l'approche de l'Observatoire sur les aires de mobilité, un outil numérique autonome baptisé « Mon itinéraire » a été mis en place par Orange, auquel les employés ont accès depuis leur intranet. Cet outil renseigne des éléments sur le recrutement par métiers/territoires, sur les compétences (utilisation de « *capabilities* » qui sont des regroupements de compétences). Il permet également d'obtenir les contacts nécessaires au sujet des formations. Cet outil se base sur un référentiel mis à jour deux fois par an. Les effets de la mise en place de cet outil ont été multiples, notamment un climat social apaisé, des conseillers carrière plus souvent sollicités et une rénovation de la politique RH.

Des outils similaires ont également été développés par des branches confrontées à des problématiques de pénibilité. C'est d'abord en appui aux entreprises que ces outils ont été conçus, dans la mesure où il est nécessaire dans ce cadre de lever les réticences des employeurs : les métiers à forte pénibilité peuvent aussi être des métiers connaissant des difficultés de recrutement. Il peut donc être difficile pour un employeur d'accompagner la reconversion d'un salarié en poste, sans garantie de pouvoir recruter pour le remplacer (encadré 7).

Encadré n° 7
Repérer les aires de mobilité entre métiers pour accompagner les reconversions dans des métiers à forte pénibilité
Branche de l'aide, de l'accompagnement, des soins et des services à domicile

La branche de l'aide, de l'accompagnement, des soins et des services à domicile a travaillé, avec l'appui d'un cabinet privé[1], pour détecter à partir des fiches métiers de la branche les compétences communes à plusieurs métiers, afin de définir des aires de mobilité par l'identification de compétences transférables. Destiné aux employeurs, cet outil leur permet d'accompagner leurs salariés en deuxième partie de carrière, au sein d'une branche caractérisée par une pénibilité importante des activités, un fort taux de temps partiels (76 %), une majorité de femmes (97 %) et de nombreux salariés en deuxième partie de carrière (54 % ont plus de 43 ans). La branche s'est saisie de la problématique de la mobilité de ses salariés avec, à l'issue d'un EDEC, l'objectif de sécuriser les parcours

[1] Cabinet GESTE.

professionnels des salariés en encourageant les reconversions vers des métiers moins pénibles.

D'autres acteurs ont misé sur une logique de « **passeports compétences** » ou de « **portefeuilles de compétences** », qui visent également à outiller les individus pour faciliter leurs mobilités et/ou reconversions (encadré 8). Il s'agit de permettre aux individus de **signaler les compétences** qu'ils ont acquises tout au long de leur parcours (formation initiale, expérience professionnelle ou extraprofessionnelle, formation continue, etc.), afin de les valoriser sur le marché du travail en complément de leur diplôme ou des métiers qu'ils ont exercés. Ces outils de signalement permettent donc *a priori* d'élargir le spectre des offres d'emploi auxquelles postuler.

Encadré n° 8
Le passeport compétences (Carif-Oref Bourgogne) pour formaliser ses compétences transférables

Le passeport compétences Bourgogne, développé par le Carif-Oref de Bourgogne, s'est appuyé sur un outil proche développé par l'ARFTLV-Carif-Oref de Poitou-Charentes. Afin d'identifier et de décrire les compétences, il a été choisi d'automatiser la recherche dans les nomenclatures du ROME (langage commun et partagé pour une meilleure adhésion des acteurs). Cet outil disponible en ligne permet aux individus, à partir de la saisie d'un formulaire « Emplois » et « Stages », de décliner les activités et les compétences au moyen d'un moteur de recherche associé au ROME. Les activités ainsi saisies dans le formulaire « Emplois » incrémentent un onglet « Compétences » et sont récupérables dans l'édition du CV et dans l'Export du passeport.

www.passeport-competences.bourgogne.fr

1.3. Viser un rapprochement entre l'offre et la demande de compétences

Repérer les compétences transférables peut participer enfin à un objectif de mieux rapprocher l'offre et la demande d'emploi et de compétences. C'est bien entendu un des premiers objectifs du ROME : rapprocher les profils de postes et les profils de candidats déposés sur le site pole.emploi.fr à partir des intitulés de postes, mais aussi des compétences (de base et spécifiques) requises pour le poste et détenues par le candidat. Sur le ROME, l'onglet « mobilités professionnelles » présente une

palette de métiers proches par les compétences (voir chapitre 1), dont les conseillers Pôle emploi, mais aussi les candidats et les entreprises peuvent se saisir.

Des Maisons de l'emploi ont également développé des outils de rapprochement des offres et demandes de compétences sur un territoire défini, en s'appuyant sur les spécificités économiques de leur territoire : il s'agit d'aider les individus à s'orienter vers les métiers en croissance et les entreprises à ouvrir leurs recrutements à de nouveaux candidats (encadré 9).

Encadré n° 9
Transférer les compétences détenues par les individus vers les métiers d'avenir du territoire

Le site internet www.monmetierdedemain.com développé par les trois Maisons de l'emploi et de la formation du Sud Alsace, par l'État et par la Région Alsace, a pour objectif de valoriser les compétences professionnelles des actifs pour une réorientation en phase avec les besoins des entreprises du Sud Alsace (métiers d'avenir).

Ce site s'adresse à tous les actifs, en particulier en reconversion, et permet de rapprocher les compétences détenues par les individus avec les compétences requises pour les métiers d'avenir sur le bassin d'emploi. Un travail d'identification des métiers fragilisés et des métiers d'avenir a été mené avec les différents secteurs (textile, métallurgie, BTP, chimie, plasturgie, aide à la personne, transport…), l'identification des compétences transférables a été réalisée avec l'appui d'AFPA Transition (centre de bilan de compétences). Le site permet d'identifier de façon précise les compétences transférables acquises, celles à développer et celles à acquérir pour évoluer vers un nouveau métier.

Dans le même esprit, la Maison de l'emploi et de la formation de Sénart a développé le site evometiers3d.fr : www.evometiers3d.com/frontoffice/index.php Cet outil met à disposition de l'ensemble des acteurs du territoire, des employeurs aux actifs en passant par les demandeurs d'emploi, étudiants ou encore professionnels de l'accompagnement, des informations sur les secteurs d'activité et sur l'emploi.

L'une des orientations de la Maison de l'emploi est de favoriser la mobilité professionnelle sur le territoire. À ce titre, l'outil evometiers3d.fr (faisant partie d'une offre de service plus large) identifie les métiers en développement, ceux en déclin et les passerelles entre secteurs et métiers (en s'appuyant sur le repérage des compétences transférables issu du ROME). L'outil est ainsi utilisé par les conseillers de la mission locale et intégré aux deux dispositifs d'accompagnement

mis en place : les Parcours d'orientation professionnelle collectifs et les Modules renforcés de recherche d'emploi. Il permet de délivrer une information générale sur l'évolution de l'emploi sur le territoire et d'apporter des informations sur les métiers (métiers proches, passerelles possibles, métiers en tension, l'offre de formation sur le territoire permettant d'accéder à ces métiers…). Evometiers3d.fr est également utilisé dans le cadre de la plateforme de mobilité professionnelle Mobi360 et de la plateforme RH proposée aux entreprises et aux salariés sur le territoire.

1.4. De nouvelles perspectives s'appuyant sur le *big data*

Depuis très récemment apparaissent des outils fondés sur le traitement de mégadonnées (*big data*), tels que les « *jobs boards* » (ou sites d'emplois). Le recensement d'informations auprès des recruteurs (offres d'emploi publiées) et des candidats (CV publiés en ligne) repose dans ce cas sur des algorithmes qui rapprochent par des analyses sémantiques les mots clés, repèrent leur récurrence et leur évolution (émergence, croissance, déclin) (encadré 10).

Encadré n° 10
L'Observatoire dynamique des métiers du numérique identifie « en temps réel » les compétences spécifiques et transverses les plus demandées par les employeurs

L'Observatoire des métiers du numérique agrège des données multisources, dont des données issues des sites d'offres d'emploi qui, après traitement[1], permettent d'identifier les compétences les plus demandées par les recruteurs, par grandes familles de métiers. Les compétences sont également distinguées entre compétences spécifiques et compétences transverses (ou « cœur de métier »), ainsi qu'entre émergentes et en déclin. Le site, lancé courant 2016, est encore en phase d'ajustement et fonctionne de façon dynamique, sur la base d'une actualisation régulière.

http://observatoire-metiers.opiiec.fr/numerique

[1] Annonces emploi multisites – Traitement Jobijoba.

L'Emploi Store de Pôle emploi recense de nombreux sites et applications dédiés à l'emploi, dont des applications de « mise en relation » des candidats et recruteurs, fondés sur des algorithmes de correspondance entre mots clés d'une offre et d'une demande d'emploi[1].

Encadré n° 11
Pole-emploi.fr et l'Emploi Store

Pôle emploi dispose désormais de deux outils numériques complémentaires pour l'appui à la recherche d'emploi. Le site pole.emploi.fr, qui recense les offres d'emploi déposées par les recruteurs auprès de Pôle emploi, a élargi son affichage en agrégeant désormais les offres proposées par de nombreux sites partenaires.
www.pole-emploi.fr/candidat/de-nouveaux-partenaires-pour-vous-proposer-des-offres-d-emploi-@/article.jspz?id=61463.

Le site devient donc une plateforme qui analyse ces offres et les met à disposition des candidats de façon unifiée pour qu'ils accèdent directement et rapidement à l'ensemble des offres d'emploi proposées par ces partenaires (120 au 4e trimestre 2017). Pole-emploi.fr permet également aux recruteurs de préciser les compétences attendues sur le poste qu'ils proposent et les aide en leur suggérant les cinq compétences clés les plus couramment demandées pour ce type de poste.

L'Emploi Store est plus récent. Mis en ligne début 2016, cette plateforme recense les sites et applications dédiés à l'aide à la recherche d'emploi, de formation, d'orientation. Parmi ces outils, certains proposent une mise en relation entre candidats et recruteurs. À titre d'exemple, Jobijoba analyse, sur la base d'algorithmes, le CV téléchargé par le candidat, son parcours, ses compétences et ses spécificités, et propose des offres d'emploi qui correspondent à ce profil, des compétences à rajouter sur le CV car elles sont proches du profil et demandées par les recruteurs, les métiers auxquels le candidat peut prétendre, et une estimation du salaire sur le marché. Certains sites s'appuient sur des questionnaires (sans demander le CV) pour favoriser ces rapprochements.

Ces nouveaux outils offrent de nombreuses opportunités pour l'approche par les compétences. Les nouveaux modes d'analyse automatisée de l'information, fondés

[1] À titre d'exemple, le balayage de la page d'accueil de l'Emploi Store renvoie vers les sites ou applications dont certains proposent des analyses de CV (Jobijoba par exemple), d'autres des analyses sur la base de questionnaires (Bob Emploi, Mitch, etc.).

sur les mégadonnées, permettent une actualisation en quasi-temps réel, ce qui peut présenter l'avantage de repérer rapidement des évolutions (une obsolescence des compétences ou, au contraire, l'émergence de nouvelles compétences).

La meilleure circulation de l'information peut contribuer à fluidifier et renforcer la transparence sur le marché du travail, voire à décloisonner celui-ci. Le potentiel de développement de l'analyse des mégadonnées sur les compétences pourrait favoriser ce décloisonnement en allant au-delà du métier dans le rapprochement entre une offre d'emploi et un candidat. On peut ainsi imaginer le développement de solutions innovantes en matière de recrutement.

Il ne faut toutefois pas négliger les risques et les limites attachés à ce développement du traitement de l'information automatisée. Pour les candidats, la surabondance d'informations – favorisée par ce développement – ne signifie pas qu'elles sont traitées de façon objective et rationnelle. Elles peuvent en outre être parcellaires, et non représentatives du marché du travail, puisqu'elles n'intègrent pas la part importante des recrutements non formalisés par le biais d'annonces (bouche-à-oreille, réseaux, candidatures spontanées, etc.) qui sont majoritaires (le marché dit « caché » représenterait les deux-tiers des offres en France). Pour les entreprises, l'automatisation d'une partie du processus de recrutement (traitement automatique des candidatures, indicateurs d'adéquation, algorithmes) peut générer une forme de formalisation/standardisation des processus de sélection des candidats (avec le risque de mettre à l'écart des profils intéressants mais atypiques) et ne prévient en rien la surabondance de candidatures. La « recherche du clone » est encore très présente dans les pratiques de recrutement des entreprises[1]. Rien ne garantit donc que ces outils favorisent plus de transparence sur le marché du travail et permettent de lutter contre la segmentation sur ce marché.

Aussi, le développement de ces outils nécessite de veiller tout à la fois :

- sur la **fiabilité des informations**, c'est-à-dire une description objective et évaluable des compétences, qui repose sur des observations de postes de travail, des enquêtes, des entretiens réalisés par des experts ;
- sur **l'actualisation régulière des informations**, ce que proposent les outils construits à partir des algorithmes ;
- enfin sur la lisibilité des informations, qui repose sur le développement d'un **langage partagé**. Il est aujourd'hui très difficile de savoir si le ROME et/ou les

[1] Fondeur Y., de Larquier G. et Lhermitte F. (2011), « Quand l'informatique outille le recrutement », *Connaissance de l'emploi*, n° 76, Centre d'études de l'emploi, janvier.

référentiels de branche sont réellement utilisés par les entreprises qui rédigent leurs offres d'emploi.

C'est sans doute en combinant plusieurs approches que les risques peuvent être le mieux maîtrisés : l'agrégation de plusieurs sources d'information (statistique publique, analyse d'information par algorithmes, ROME, enquête ou entretiens auprès des entreprises, etc.) en favorise, grâce à leur traitement en amont, une meilleure lisibilité et permet de combiner des nomenclatures de qualité, l'intervention d'experts en capacité d'analyser et de traiter les informations, et les nouveaux potentiels offerts par l'analyse des mégadonnées. Le rapprochement opéré par Pôle emploi avec des acteurs privés du marché du travail et la mise en place de l'Emploi Store constituent une avancée incontestable (encadré 12).

Encadré n° 12
Recrutement et compétences : une approche renouvelée par Pôle emploi pour mieux qualifier les compétences demandées par les recruteurs, les compétences détenues par les demandeurs d'emploi et favoriser le rapprochement de l'offre et de la demande

Face aux évolutions du marché du travail, Pôle emploi s'est engagé dans une démarche visant à développer une approche compétences complémentaire à l'approche métiers.

Basée sur une définition partagée de la compétence qui combine savoirs, savoir-faire et qualités professionnelles pour être en capacité d'exercer une activité dans une situation professionnelle donnée, Pôle emploi a fait évoluer ses fiches métiers.

Cette démarche a pour objectif de répondre à trois enjeux essentiels :

– dans le cadre du CEP, améliorer l'accompagnement des transitions professionnelles ;

– fluidifier le marché du travail ;

– mobiliser les dispositifs de formation de façon ciblée pour combler les écarts de compétences sur le marché du travail.

À cette fin, les travaux suivants ont été réalisés :

– la mobilisation du *big data* pour identifier les compétences clés recherchées par les entreprises en fonction des métiers ;

– l'évolution des services en ligne pour permettre aux recruteurs d'expliciter les compétences attendues, à partir du référentiel mais aussi de façon libre, et de

préciser les « qualités professionnelles » recherchées. Ces qualités professionnelles sont proches des compétences transversales que l'on appelle comportementales ou organisationnelles (par exemple, savoir travailler en équipe, capacité à prendre du recul) ;

– l'évolution du service CV pour les candidats afin de leur permettre de valoriser les compétences détenues ;

– l'évolution du système de rapprochement pour à la fois rendre plus pertinentes les recherches et élargir les opportunités de rencontre entre offres et demandes.

D'autres évolutions sont prévues afin de consolider l'approche compétences et de l'ancrer comme un point d'appui important du conseil en évolution professionnelle.

En parallèle, Pôle emploi est engagé dans une démarche de renforcement de sa capacité d'analyse des pratiques de recrutement (canaux de recrutement, profils recrutés, mode de sélection) et des compétences attendues par les employeurs ou mobilisées effectivement par les salariés.

2. Repérer et valider des compétences transversales par des « mises en situation de travail »

L'analyse des référentiels de compétences a permis de constater que ceux portant sur les compétences transversales sont relativement récents et s'appuient principalement aujourd'hui sur les compétences clés ou socles. Une partie des compétences transversales, de nature plus comportementale, est peu intégrée dans ces référentiels, car plus difficile à objectiver et à mesurer. Dans ce cas, les démarches de mise en situation (réaliser concrètement une tâche, une action, pour repérer la compétence) se révèlent intéressantes. C'est toutefois une maille plus fine que la compétence qui est analysée dans ce cadre, celle des « capacités » et des « habiletés ».

Encadré n° 13
Repérer et valider les capacités transversales et les habiletés par des mises en situation

L'OPCA du BTP a développé une expérimentation pour sécuriser les parcours des métiers d'ouvriers, en identifiant les capacités transversales nécessaires à l'exercice de ces métiers. Financée par le FPSPP et l'OPCA, cette

expérimentation visait à intégrer dans les référentiels métiers et les référentiels de formation des modules sur les capacités transversales afin que celles-ci soient correctement identifiées, dispensées et évaluées, et pour garantir leur reconnaissance quel que soit le contexte du métier. Le principe de décontextualiser ces capacités (le raisonnement – recueillir de l'information avant le chantier, la conduite de l'action –, prioriser son activité, le relationnel avec l'équipe, etc.) s'est traduit par une mise en situation au sein d'ateliers indépendants des métiers du BTP (par exemple, un atelier cuisine). Les capacités validées sont ensuite regroupées dans un passeport qui permet de construire des mobilités. Elles nécessitent toutefois un accompagnement des formateurs et des évaluateurs. Les capacités sont décrites sous forme d'objectifs pédagogiques pour permettre leur évaluation. Environ 4 000 salariés ont été formés selon ces nouvelles modalités pédagogiques mises en œuvre début 2012.

La méthode de recrutement par simulation (MRS) développée par Pôle emploi permet quant à elle « d'élargir les recherches de candidats en privilégiant le repérage des capacités nécessaires au poste de travail proposé. Elle sort des critères habituels de recrutement que sont l'expérience et le diplôme[1] ». La méthode de recrutement par simulation est une approche qui répond au même principe que celui de repérer et valider une habileté hors du contexte d'exercice du métier. Il s'agit d'évaluer les candidats sur leurs habiletés par le biais de mises en situation concrètes qui simulent par analogie les situations de travail significatives du poste. Cette méthode repose en amont sur une analyse du poste de travail et la création d'exercices d'évaluation par simulation adaptés. Ainsi, les futurs soudeurs sont notamment évalués sur les habiletés suivantes : respecter des normes et des consignes, exécuter des gestes avec dextérité, se représenter un objet dans l'espace. Cette méthode repose également sur une implication importante des employeurs dans la co-construction du processus de recrutement. Les candidats sont ensuite évalués sur leurs capacités et leur motivation à tenir le poste. Même si elle n'est pas pertinente pour tous les métiers, cette méthode a été déployée dans plusieurs centaines d'entreprises. Cinq secteurs sont particulièrement utilisateurs : l'hôtellerie, l'industrie (dont alimentaire), les services à la personne, les transport et logistique, le bâtiment. Environ 50 000 personnes sont recrutées par la MRS chaque année, ce qui concerne plus de 100 métiers (dont certains plutôt qualifiés). Il est intéressant de noter que 71 % des personnes ont changé de secteur d'activité et 91 % ont changé de métier.

[1] Pour aller plus loin : www.pole-emploi.fr/employeur/le-recrutement-par-simulation-@/article.jspz?id=60657.

Le grand intérêt de ces démarches est qu'elles sont accessibles à des personnes sans diplômes ou peu qualifiées, ou disposant d'un diplôme très éloigné du poste envisagé, et permettent de considérer le recrutement ou la sécurisation du parcours indépendamment du diplôme ou de l'expérience professionnelle passée.

Cette tentative de décrire les outils de repérage, de formalisation ou de validation de compétences transférables et transversales est perfectible.

On observe une tendance nette au développement important de ces outils (notamment depuis la mise en place du CPF et du CEP, et plus récemment du CPA) qui, dans leur ensemble, s'appuient sur l'identification des compétences essentiellement transférables pour accompagner les transitions, les mobilités et la sécurisation des parcours professionnels, et élargir les viviers de recrutement des entreprises.

Toutefois, leur grande diversité ainsi que le nombre d'acteurs qui en sont à l'origine participent au manque de lisibilité de ces dispositifs et outils, qui contribuent pourtant à un objectif partagé de mieux faire se rencontrer les compétences des individus et les besoins des entreprises. Cette observation est sans doute symptomatique de la complexité du pilotage de l'offre de formation professionnelle en France, les « opérateurs » de l'État, des partenaires sociaux ou des Régions développant ces outils de façon indépendante, sans réelle concertation entre les différents échelons (national, sectoriel, régional, local).

On observe une tendance à l'utilisation du ROME comme référentiel « partagé » pour identifier les compétences transférables, ce qui représente une avancée certaine eu égard aux enjeux de développement d'un langage commun. Mais plusieurs interrogations restent soulevées : comment favoriser une meilleure concertation et mutualisation de ces outils/dispositifs, dont les coûts de développement et de mise à jour sont importants ?

Les croisements entre données et informations sectorielles et territoriales se développent largement à travers ces outils, mais comment aller plus loin pour éviter que ne se développent au final des outils très similaires, au mieux redondants, au pire qui apportent des informations non cohérentes ou insuffisamment qualifiées ?

3. Renforcer l'accompagnement des individus et des entreprises

L'accompagnement est déterminant pour accélérer la prise en compte de ces compétences dans les parcours et les recrutements.

Du côté des individus, envisager un parcours de reconversion, *a fortiori* lorsqu'il est subi, est une démarche qui se révèle fréquemment déstabilisante, voire décourageante. Lors de ces étapes professionnelles, l'utilisation d'un outil de détection des compétences, de découverte de nouveaux potentiels de métiers n'est pas anodine ; elle est également loin d'être suffisante pour engager une démarche de changement. Le rôle des conseillers en évolution professionnelle est de fait déterminant pour accompagner le cheminement de la réflexion de l'individu, pour qu'il devienne réellement « acteur de son parcours professionnel ».

De leur côté, les entreprises, en particulier celles dont les services RH/formation ne sont pas internalisés (recours à des cabinets de recrutement notamment) ou peu structurés (les petites entreprises en particulier), rencontrent des difficultés dans la formalisation et l'identification des compétences associées à des postes ou des activités, et en particulier les compétences transversales. L'accompagnement est donc essentiel pour appuyer tant les individus que les employeurs dans ces démarches.

3.1. Les enjeux du conseil et de l'accompagnement personnalisés dans le cadre du CEP

La création et la mise en œuvre du conseil en évolution professionnelle[1] accordent une place centrale à l'identification des compétences détenues par les individus pour favoriser leurs mobilités professionnelles et la sécurisation de leurs parcours. L'arrêté du 16 juillet 2014 fixant le cahier des charges relatif au CEP (version consolidée au 14 septembre 2016) précise que **le conseil personnalisé[2] doit permettre au bénéficiaire « d'identifier ses compétences, en particulier celles qui seraient transférables** dans une perspective de mobilité et celles à acquérir pour améliorer sa qualification et favoriser son évolution professionnelle (besoins de formation) (…), et d'identifier les emplois correspondant aux compétences dont il dispose ou qu'il serait susceptible d'occuper en complétant ses compétences ». On le perçoit à travers cette

[1] Loi du 5 mars 2014 et article L. 6111-6 du code du travail.
[2] Le conseil personnalisé est le 2e niveau de l'offre de service du CEP (le premier niveau étant l'accueil personnalisé, le troisième niveau l'accompagnement à la mise en œuvre du projet professionnel).

définition, le CEP repose sur une démarche de la personne qui s'engage dans le processus et donc sur sa relative autonomie dans l'identification de ses compétences. Au-delà du repérage des compétences détenues, il s'agit de savoir également les mobiliser pour élaborer un projet professionnel. Le conseiller CEP peut intervenir en appui dans cette démarche, les outils de repérage et de formalisation des compétences transférables fournissent ainsi des informations qualifiées pour répondre à cet objectif.

Mais peut-on aborder l'analyse des compétences transférables avec les mêmes informations, outils ou méthodes pour des individus aux profils très hétérogènes (qualifiés et peu qualifiés, jeunes entrants sur le marché du travail, demandeurs d'emploi, personnes en emploi) ?

Les travaux de la Dares soulignent en effet que les personnes les moins qualifiées subissent plus de changements vers des métiers éloignés de leurs compétences initiales, ce qui est moins le cas pour certains métiers plus qualifiés[1], alors même que les compétences se complexifient pour les métiers les moins qualifiés[2]. Le déficit d'accompagnement ou de capacité à détecter les compétences effectivement détenues renferme donc bien un risque.

Pour être en capacité de personnaliser le conseil et l'accompagnement, les opérateurs du CEP doivent eux-mêmes être formés et outillés afin de **pouvoir adapter leur offre aux personnes qui les sollicitent**. Dans le cadre de sa mission de professionnalisation des conseillers des FONGECIF, le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) propose une offre de formation à destination notamment des conseillers CEP[3]. L'un des modules intitulé « Comment repérer les expériences riches de compétences ? » peut répondre en partie à cet enjeu. Le Centre Inffo et l'UODC (Université ouverte des compétences) animent également une communauté digitale des conseillers CEP qui vise l'échange de pratiques sur ces sujets.

Les études fondées sur l'analyse des corrélations entre compétences transférables/ transversales et mobilités sont également nécessaires pour appréhender la

[1] Simonnet V. et Ulrich V. (2009), « La mobilité entre métiers : 30 % des personnes en emploi en 1998 avaient changé de métier en 2003 », *Premières synthèses-informations*, n° 05.3, Dares, janvier.
[2] Branche-Seigeot A. (2015), « Compétences individuelles et compétences utilisées en situation de travail. Quels constats ? Quelle valorisation salariale ? », *Document d'études*, n° 193, Dares, septembre.
[3] Le livret de professionnalisation des FONGECIF et FAFTT 2016 est en ligne sur le site du FPSPP : www.fpspp.org/portail/easysite/fpspp/le-reseau/les-fongecif---le-faftt/les-dispositifs/index.

complexité de ce lien, selon le métier et le niveau de qualification de l'individu. La question du lien entre compétences et mobilités ou transitions sur le marché du travail ne peut être traitée comme un bloc uniforme. Tout d'abord, certains actifs peuvent exercer des métiers plus stables que d'autres : c'est le cas des métiers d'enseignant, d'agriculteur, des professions de santé (médecin, infirmier, professions paramédicales, etc.), de professions réglementées (professions juridiques, artisanat, etc.), qui relèvent du « marché interne » du travail, essentiellement alimenté par de jeunes sortants du système éducatif, le reste de la carrière s'effectuant dans le même métier. Toutefois, le droit à la mobilité pour ces actifs est fondamental, enseignants, professionnels de santé, agriculteurs pouvant être confrontés à des situations d'épuisement professionnel, ou des maladies professionnelles qui nécessitent des reconversions.

Ensuite, une étude récente souligne que les transitions sur le marché du travail pour la décennie 2003-2014[1] seraient davantage subies que voulues (alors que les transitions professionnelles sont relativement stables, les allers-retours entre emploi et chômage sont plus nombreux que les transitions d'emploi à emploi). L'instabilité du marché du travail requiert de renforcer la capacité de l'ensemble des actifs à s'orienter. Le signalement des compétences acquises tout au long de la vie est à cet égard un enjeu essentiel. Tout individu doit ainsi pouvoir être outillé et accompagné pour se préparer à d'éventuels changements de métier ou de secteur.

3.2. Améliorer la formalisation des compétences demandées au moment du recrutement

Si l'on attend beaucoup des opérateurs du conseil en évolution professionnelle pour renforcer la prise en compte des compétences transférables et transversales dans les parcours professionnels, la balle est également du côté des pratiques des entreprises. L'interaction entre l'intervention du CEP et celle de l'entreprise (service RH) est d'ailleurs une question à creuser, de même que celle entre les instances en charge d'accompagner les entreprises dans leurs recrutements (Pôle emploi, agences d'intérim, cabinets de recrutement) et ces mêmes entreprises.

Qu'en est-il de la prise en compte de ces compétences dans les pratiques de recrutement des entreprises ? Celles-ci déclarent attacher de l'importance aux

[1] Flamand J. (2016*),* « Dix ans de transitions professionnelles. Un éclairage sur le marché du travail français », *Document de travail*, France Stratégie, mars.

compétences transversales et à l'expérience (donc aux compétences techniques) lors des recrutements[1].

Or paradoxalement, les compétences spécifiques et les compétences transversales seraient insuffisamment prises en compte dans les processus de recrutement, en raison notamment de la difficulté que rencontrent les entreprises dans leur formalisation et leur évaluation (lors des entretiens de recrutement, l'élaboration de fiches de postes ou des guides d'entretien d'évaluation). Deux études qualitatives récentes viennent nourrir et étayer ces observations.

Fondée sur des entretiens qualitatifs, la première étude réalisée par l'APEC[2] sur les cadres souligne que « la mobilité intersectorielle est largement délaissée, secondaire dans le processus de recrutement ». En cause, les compétences transférables qui ne sont pas détectées et « peinent donc à jouer le rôle de moteur dans le cadre des mobilités professionnelles ». Les raisons des freins à la mobilité sectorielle sont bien sûr plus larges (réticence des recruteurs comme des candidats, manque d'attractivité de certains secteurs, différentiels salariaux, nécessité d'un accompagnement renforcé lors de la prise de poste, etc.). Mais le « syndrome du clone » a encore de beaux jours devant lui : les entreprises restent frileuses lorsqu'il s'agit d'ouvrir les recrutements à des candidats qui n'ont pas le diplôme ou l'expérience en adéquation avec le poste proposé. L'étude souligne le rôle important des cabinets de recrutement, « premier vecteur de développement de la mobilité sectorielle ». Leur rôle se limite toutefois à l'appui aux services RH, or c'est surtout du côté des opérationnels de l'entreprise que l'on observe le plus de réticences, y compris au sein des grands groupes.

Le constat est tout aussi critique pour le recrutement de personnels moins qualifiés. Une étude sur les « compétences clés, définition, usage et formalisation[3] » s'intéresse notamment à la place et à l'usage des compétences clés dans les pratiques de recrutement et de pérennisation des emplois des entreprises des secteurs de la grande distribution et de la restauration collective. L'analyse révèle que les cadres théoriques offerts par les référentiels métiers, activité, compétences existants sont faiblement appropriés par les entreprises qui, dans l'ensemble, ne les *identifient* pas. Lors des processus de recrutement, l'expérience dans le domaine d'embauche et les qualités de la personne (ponctualité, motivation) sont les deux

[1] Lainé F. (2016), *op. cit*.
[2] Apec (2013), « Les mobilités sectorielles des cadres et les compétences transférables », , *Synthèse*, n° 2013-48, Les études de l'emploi cadre, juin.
[3] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014), *Compétences clés : définitions, usages et formalisation*, CPC études, n° 4, Sémaphores, juillet.

critères principaux de recrutement : ainsi « les compétences attendues ne sont pas réellement nommées et détaillées », et si « le critère essentiel […] est celui des compétences transférables d'une situation antérieure à la situation présente, censée être semblable […], le contenu de celle-ci reste implicite en termes de compétences ». Les auteurs poursuivent en évoquant les compétences clés abordées de façon « globale et intuitive » par les employeurs.

La multitude de référentiels métiers, activités, compétences et les définitions encore peu partagées des notions de compétences clés, transférables, transversales sont vraisemblablement des freins à l'appropriation de ces outils par les entreprises et par les individus.

L'accompagnement des entreprises, PME et TPE en particulier, est central pour accélérer l'appropriation des outils et démarches de repérage des compétences transférables et transversales. Les acteurs de l'accompagnement des entreprises (OPCA, Régions, Maisons de l'emploi, chambres consulaires, DGEFP[1], etc.) qui proposent des offres de prestations de conseil, notamment aux PME et TPE, ainsi que les intermédiaires du recrutement (Pôle emploi, agences d'intérim…) ont une responsabilité importante dans l'acculturation des entreprises. Il s'agit de développer la connaissance et l'utilisation des référentiels existants dans les fiches de postes, les offres d'emploi, les outils d'évaluation.

Ces constats interrogent également sur l'articulation entre le conseil en évolution professionnelle et les pratiques RH des entreprises : comment faire en sorte que les démarches soient cohérentes et complémentaires pour garantir une meilleure prise en compte des compétences? Si les dispositions de mise en œuvre du CEP prévoient que l'entreprise a la responsabilité d'informer les salariés, notamment à l'occasion de l'entretien professionnel dont le contenu peut s'articuler avec celui du CEP, cette articulation reste pleinement à construire.

Le levier de la certification, visant à reconnaître les acquis et les compétences des individus par un processus d'évaluation, peut également concourir à une meilleure prise en compte des compétences par les individus comme par les entreprises.

[1] Instruction DGEFP/MADE/2016/66 du 8 mars 2016 relative à la mise en œuvre de la prestation « conseil en ressources humaines » pour les très petites entreprises et les petites et moyennes entreprises.

CHAPITRE 3

LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES TRANSFERABLES ET TRANSVERSALES

Les démarches certifiantes conduisent, par l'intervention d'un tiers, à la délivrance d'un titre professionnel, d'un diplôme, d'un certificat, qui atteste de l'acquisition de compétences reconnues sur le marché du travail. La certification d'une compétence transversale ou de compétences spécifiques qui peuvent être transférables est une garantie supplémentaire de leur « transférabilité » effective. Le champ de la certification est cependant tout aussi complexe et peu lisible que celui de la définition et de la description des compétences transférables et transversales. En effet, il existe aujourd'hui plusieurs types de certifications (diplômes, titres, certificats de qualification professionnelle), et plusieurs organismes certificateurs développant chacun leur propre démarche de certification (c'est-à-dire d'évaluation des acquis), sans forcément garantir la reconnaissance mutuelle ou la portabilité de certains certificats d'un secteur d'activité à un autre. Un actif qui souhaite se former pour acquérir de nouvelles compétences professionnelles et les certifier dispose d'un vaste choix[1], sans toutefois pouvoir identifier si un diplôme, un titre ou un certificat en particulier pourra répondre au mieux à ses besoins.

[1] L'ensemble des titres, diplômes et certificats professionnels est enregistré au Répertoire national des certifications professionnelles ; www.mcp.cncp.gouv.fr.

Tableau n° 5 : comparatif des différents types de certifications

	Diplômes	CQP	Titres
Légitimité	État	Branche	Marché (*) État
Contenus	Dominante éducative, dont former les citoyens	Dominante professionnelle	Dominante professionnelle
Finalités	Parcours de formation et validation d'acquis, dont compétences de base	Validation d'une maîtrise professionnelle	Parcours de formation et validation d'une maîtrise professionnelle
Durée de formation	Longue	Courte	Variable
Reconnaissance	Nationale interprofessionnelle	Une ou plusieurs branches	Fonction d'un marché (*) Secteur professionnel
Inscription au RNCP	Automatique	Sur demande et sous condition de respect des critères	Sur demande et sous condition de respect des critères (*) Automatique

Source : CESE, Les certificats de qualification professionnelle 2016

(*) pour les titres des ministères certificateurs

Les certifications professionnelles constituent des repères majeurs participant à l'amélioration du « **signalement des compétences** » : elles fournissent aux employeurs et aux actifs des indicateurs de qualification et de capacité à occuper un emploi et, dans ce sens, favorisent les mobilités entre métiers et/ou secteurs, et concourent à la sécurisation des parcours professionnels.

Axé avant tout sur les actifs (les salariés et les demandeurs d'emploi), le groupe de travail a concentré son analyse sur les certifications élaborées par les branches professionnelles et au niveau interprofessionnel. Le rôle des autres certificateurs (Éducation nationale et autres ministères notamment) n'a pas été traité dans cette analyse (bien que ces ministères proposent également des certifications professionnelles dans le cadre de la formation continue)[1], à une exception près concernant la rénovation des diplômes de licences générales.

[1] Le temps imparti pour ces travaux n'a pas permis de traiter l'intégralité du champ et de l'offre.

Les certificats de qualification professionnelle interbranches (CQPI), créés en 2005, sont apparus particulièrement représentatifs d'une certification professionnelle répondant aux enjeux posés par le groupe de travail : le CQPI apporte un signalement des compétences qui favorise les mobilités et la sécurisation des parcours professionnels, en s'appuyant sur des activités identiques ou proches, et des capacités ou des compétences communes à deux ou plusieurs branches professionnelles. En élargissant l'analyse, on observe au sein des branches une tendance croissante au développement de certifications destinées à favoriser les mobilités entre métiers ou entre secteurs.

1. Certifier les compétences transférables : origine des démarches et enseignements

1.1. Le rapprochement entre CQP de plusieurs branches professionnelles : une tendance amenée à s'amplifier ?

Les premiers outils de certification élaborés par les branches datent de la fin des années 1980 : les certificats de qualification professionnelle (CQP)[1]. Ils répondent à l'objectif de valider une maîtrise professionnelle à la suite d'un processus de vérification de cette maîtrise. Ils constituent un indicateur de qualification et participent de ce fait à la sécurisation des parcours professionnels, au sein de la branche concernée.

Le CQP repose sur le triptyque suivant : un référentiel d'activité et de compétences, un référentiel de certification et un processus d'évaluation et de validation (*via* la formation, la validation des acquis de l'expérience ou l'évaluation des acquis préalable, continue ou finale[2]).

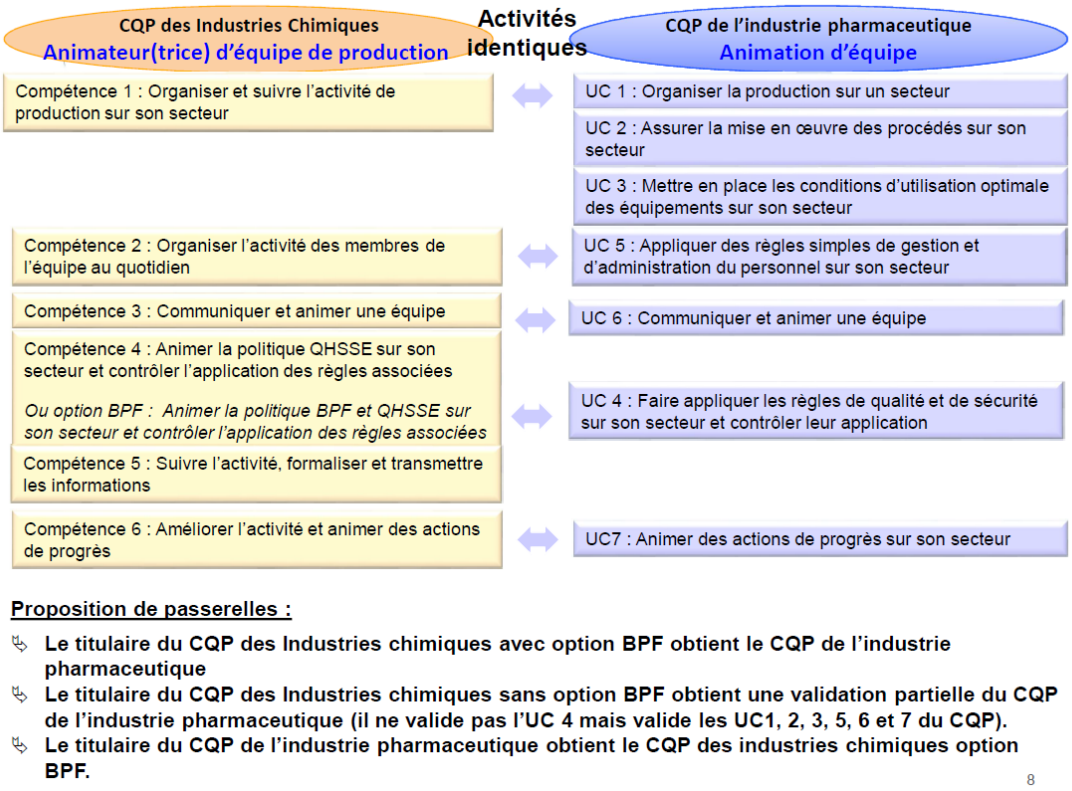
Le rapprochement des CQP est une tendance récente, qui atteste d'une volonté des branches professionnelles d'élargir leurs certifications à d'autres branches, pour faciliter les mobilités des salariés entre ces branches.

[1] Pour aller plus loin sur le sujet des CQP : Gillier D. (2016), *Les certificats de qualification professionnelle*, Les avis du CESE, Conseil économique, social et environnemental, septembre.
[2] Charte nationale de la certification professionnelle, rédigée par le Comité observatoires et certifications et adoptée par le Conseil du COPANEF le 24 mai 2016.

Encadré n° 14
Passerelles entre CQP animateur d'équipe de production (chimie) et animation d'équipe (pharmacie)

Les branches des industries chimiques et de la pharmacie ont élaboré des passerelles (accord du 20 juin 2013) entre les CQP de l'industrie pharmaceutique et des industries chimiques, destinées à créer un lien entre les certifications établies par les deux organismes certificateurs (en l'occurrence, un au sein de chaque CPNE de branche). L'objectif était de garantir une reconnaissance réciproque de certains CQP par les deux instances afin de faciliter les mobilités des salariés d'un secteur à l'autre.

L'analyse des référentiels de compétences de chaque CQP a permis d'identifier des « équivalences » entre compétences.



Légende : BPF (bonnes pratiques de fabrication), QHSSE (qualité, hygiène, sécurité, sûreté, environnement)

Source : Commission paritaire nationale de l'emploi des industries pharmaceutiques et Observatoire paritaire des métiers du médicament, 2013

Dans ce cas, un actif détenant un CQP d'une branche peut solliciter la délivrance du CQP de l'autre branche : en cas d'équivalence totale (exemple ci-dessus), le

jury délivre le CQP après vérification du dossier. Dans le cas d'une équivalence partielle, le candidat doit acquérir uniquement les compétences manquantes pour solliciter la délivrance de l'autre CQP.

1.2. Dix ans d'existence des certificats de qualification professionnelle interbranches (CQPI) : quel bilan ?

Historiquement, c'est par le biais des CQPI, mis en place en 2004, que les branches ont appréhendé la question des mobilités intersectorielles, répondant à un objectif très clair de sécurisation des parcours des individus. Le CQPI est une « reconnaissance » interbranches de compétences communes et transférables et constitue le « noyau dur » de certificats de qualification visant le même objet dans plusieurs branches. **C'est le certificat qui soutient la transférabilité intersectorielle des compétences**.

À l'origine de cet outil, ce sont sept branches professionnelles industrielles (Textile, Métallurgie, Industrie du médicament, Agroalimentaire, Plasturgie, Papier-carton et Chimie) qui se sont associées en 2002 pour construire cette nouvelle certification professionnelle. Il s'agissait pour les branches de « sortir des logiques en silo » afin d'envisager les carrières professionnelles de façon plus transversale et intersectorielle. Plus qu'une mobilité entre métiers, c'est avant tout une mobilité d'un secteur à l'autre qui est visée. L'objectif était à la fois de pouvoir élargir les profils des candidats lors des recrutements et d'accompagner la reconversion de salariés dont les métiers étaient fragilisés vers de nouveaux emplois, notamment pour des actifs peu qualifiés : le CQPI est dans 54 % des cas la première certification obtenue par les candidats, et près de 30 % des salariés ont validé leur CQPI sans formation préalable et 20 % *via* un contrat de professionnalisation[1].

Il s'agissait également de mieux anticiper l'évolution des métiers : le premier CQPI « Conducteur d'équipements industriels » doit sa création à l'évolution du métier de conducteur vers le pilotage d'équipements automatisés pour réaliser une étape du procédé en garantissant la qualité du produit obtenu. Il fallait donc développer des capacités de diagnostic des dysfonctionnements, d'interprétation des données, d'analyse de l'interaction avec les étapes amont et aval.

Le CQPI constitue la référence générique déclinée, dans une ou plusieurs branches, d'une qualification professionnelle commune. Une charte signée en 2006 fixe les

[1] Sources : OPCALIA.

principes et la méthode de mise en œuvre des CQPI. Pour que le CQPI réponde aux objectifs retenus, il repose sur une démarche bien définie :

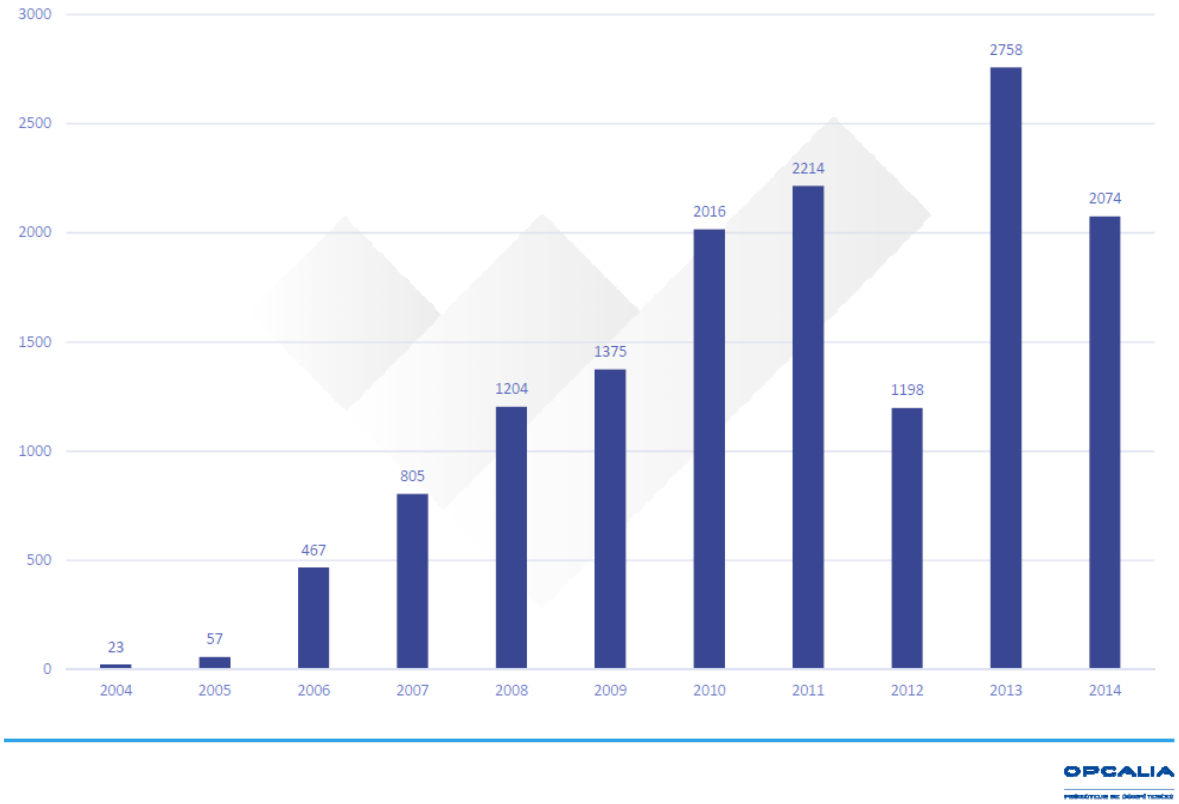
- référentiel d'activités/compétences : le référentiel décrit l'ensemble des capacités professionnelles requises pour l'exercice des activités identifiées (communes ou proches) et atteste ainsi la maîtrise des activités mais aussi la capacité de l'individu à transposer les compétences qu'il mobilise pour des activités dans de nouvelles situations ;
- référentiel de certification : certification professionnelle enregistrée au RNCP qui atteste d'une qualification, c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail à des degrés de responsabilité définis dans le référentiel d'activités ;
- processus d'évaluation et de validation : ce processus d'évaluation est déterminé par des indicateurs de mesure des capacités maîtrisées au regard des résultats attendus.

L'identification des activités identiques ou proches nécessite de partager des référentiels d'activités, construits à partir d'un besoin et de la réalité des entreprises, décrivant l'ensemble des capacités professionnelles requises en s'appuyant sur les référentiels de CQP de branches existants ; chaque branche reste responsable de son dispositif d'évaluation et de certification.

Depuis 2004, 14 191 CQPI ont été délivrés, dont près de 50 % pour les Conducteurs d'équipements industriels et 25 % pour les Agents logistiques (3 797), les deux CQPI les plus anciens.

Les CQPI initialement centrés sur les métiers industriels sont aujourd'hui proposés pour les métiers administratifs, de la vente et du commerce (vente conseil en magasin, vendeur conseil à distance, assistant et technico-commercial, mais le nombre de CQPI délivrés dans ces secteurs est encore modeste : Conducteur d'équipements industriels (6 739), Agent logistique (3 797), Opérateur qualité (1 137), Technicien qualité (722), Technicien maintenance industrielle (647), Opérateur de maintenance industrielle (608), Animateur d'équipe (333), Vendeur conseil à distance (97), Vente conseil à distance (64), Vente conseil en magasin (47).

Graphique n° 1
Évolution du nombre de CQPI délivrés de 2004 à 2014



Source : OPCALIA, 2016

Le nombre relativement élevé de CQPI délivrés atteste en lui-même du succès de ce dispositif. Après dix années de fonctionnement et de montée en puissance relativement soutenue, une analyse des usages et des objectifs des individus et des entreprises qui s'engagent dans ces dispositifs pourrait être menée (à l'aide d'une enquête par exemple) afin de mesurer les effets des CQPI sur la sécurisation des trajectoires professionnelles, les mobilités choisies, et sur l'ouverture des entreprises à de nouveaux profils, objectifs initiaux de ce dispositif.

2. Certifier les compétences socles et transversales : des démarches récentes

La certification des compétences transversales est encore très récente. Bien que certains CPQ intègrent dans leurs référentiels des compétences transversales (encadré 14), les démarches de certification de compétences exclusivement transversales sont apparues à travers d'une part le CléA, qui certifie des compétences socles, communes à tous les métiers, et le CCPI, certificat de

compétences professionnelles interbranches. Dans ce cadre, les certificats ne sont pas recensés au RNCP mais dans un inventaire dédié aux compétences transversales (encadré 15).

Encadré n° 15
Inventaire pour recenser les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle

Parallèlement au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), qui propose un classement des diplômes et titres à finalité professionnelle (classés par domaine d'activité et par niveau), l'article L. 335-6 du code de l'éducation précise que « les certifications et habilitations correspondant à des compétences transversales exercées en situation professionnelle peuvent être recensées dans un inventaire spécifique établi par la Commission nationale de la certification professionnelle ».

L'inventaire a vocation à recenser un certain nombre de certifications dont la valeur est reconnue par le marché du travail ou qui sont obligatoires pour exercer une activité. La loi du 5 mars 2014 en fait un des vecteurs des formations / certifications potentiellement éligibles au compte personnel de formation (CPF).

L'inventaire est structuré en trois catégories :

– catégorie A « obligation réglementaire » : il s'agit des habilitations ou certifications découlant d'une obligation légale et réglementaire, nécessaires pour l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle sur le territoire national (par exemple, CACES, FIMO, habilitation électrique, permis) ;
– catégorie B « norme de marché » : ces certifications correspondent généralement à un domaine spécifique. Leur possession est recommandée par une instance représentative des partenaires sociaux. Elles sont donc issues d'un consensus ou d'une reconnaissance ou d'une recommandation du marché de l'emploi ou du marché commercial, mais sans lien avec une obligation réglementaire (par exemple, soudage, TOEIC, certifications informatiques) ;
– catégorie C « utilité économique ou sociale » : ces certifications correspondent à un ensemble homogène de compétences, mobilisable dans une ou plusieurs activités professionnelles et permettant de renforcer ou de valoriser l'insertion professionnelle, le maintien dans l'emploi ou la mobilité professionnelle. Elles se rapportent ainsi à une utilité économique ou sociale identifiée (par exemple, compétences fondamentales, gestion de projet), mais sans lien avec une obligation réglementaire ou un consensus, une reconnaissance ou une recommandation de marché.

2.1. Le certificat CléA : socle de connaissances et de compétences professionnelles commun à tous les métiers

Visant en particulier les actifs les moins qualifiés, souvent sans diplôme, le certificat CléA est le socle de connaissances et de compétences professionnelles commun à tous les métiers. Créée par les partenaires sociaux au niveau interprofessionnel (COPANEF), la certification CléA « est appelée à devenir un standard dans le monde professionnel, utile et reconnu dans tous les secteurs d'activité ».

CléA est directement issu du socle qui a été défini par le décret n° 2015-172 du 13 février 2015 comme étant « constitué de l'ensemble des connaissances et des compétences qu'il est utile pour une personne de maîtriser afin de favoriser son accès à la formation professionnelle et son insertion professionnelle ».

CléA est construit autour d'un référentiel en sept domaines, les capacités ou compétences décrites relèvent des compétences socles, qui représentent une partie des compétences transversales : par exemple, la communication en français ou l'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique. Chaque domaine est associé à des sous-domaines et des critères d'évaluation.

CléA peut constituer un outil très pertinent pour favoriser les remises à niveau nécessaires pour les actifs, et déclencher chez des personnes non qualifiées la mise en mouvement pour s'engager dans un processus de formation tout au long de la vie.

CléA constitue par ailleurs un référentiel potentiellement appropriable par les entreprises (petites et moyennes en particulier), pour les aider à définir à la fois des intitulés et des indicateurs d'évaluation des compétences socles mais également provoquer une prise de conscience de la nécessité d'objectiver ces compétences dans leurs processus RH[1].

Sur plus de 800 000 formations dont le financement est validé, CléA est la deuxième certification choisie dans le cadre du compte personnel de formation[2]. En décembre 2016, près de 52 000 personnes ont mobilisé leur CPF pour accéder à une formation visant le certificat CléA : cela représente environ 8 % des utilisateurs de leur compte, notamment parmi les demandeurs d'emploi.

[1] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014), *Compétences clés : définitions, usages et formalisation*, *op. cit*.
[2] http://www.moncompteformation.gouv.fr/en-bref/chiffres-cles

2.2. Valider les capacités transversales : les certificats de compétences professionnelles interbranches

Dernier né des certifications de branches, le CCPI, certificat de compétences professionnelles interbranches, s'affranchit de l'entrée « métier » et vise à certifier des capacités transversales. Cette certification témoigne des capacités d'un professionnel à exercer une mission ou une expertise transversale (et non un métier ou un emploi, comme c'est le cas avec le CQPI) : les domaines dans lesquels il est aujourd'hui envisagé de créer des CCPI sont le tutorat, l'évaluation des compétences, la conduite de projet, la gestion et performance d'une équipe de proximité.

Lancé à l'initiative du comité CQPI en 2016, seul un CCPI est aujourd'hui répertorié à l'inventaire depuis mai 2016 : le CCPI « Évaluation des compétences professionnelles ». La démarche de certification en tant que telle n'a pas encore été validée. D'autres CCPI sont en cours d'écriture ou de dépôt.

Le CCPI est éligible à la catégorie C de l'Inventaire (encadré 15).

Ces dispositifs (CléA et CCPI) sont bien sûr encore trop récents pour mesurer leurs effets sur les trajectoires professionnelles.

3. L'approche par les blocs de compétences : un changement de paradigme ?

La loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale (voir *supra*) introduit la notion de bloc de compétences. Le COPANEF en a donné une définition : « Les blocs de compétences se définissent comme des éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences. Ces compétences doivent être évaluées, validées et tracées. Sous ces conditions, elles constituent une partie identifiée de la certification professionnelle.

Le bloc de compétences s'apparente à une activité ou un domaine d'activité au sein d'une certification professionnelle. Il peut être commun à plusieurs certifications professionnelles ou spécifique à une certification particulière.

Un « bloc de compétences » ne se confond pas avec un « module de formation » qui est le processus pédagogique concourant à l'acquisition des compétences définies et identifiées au sein de la certification ou d'un bloc[1].

La CNCP en a précisé la formalisation :

- « tout bloc de compétences ne fait aucunement référence à un bloc de formation, ni à un contenu de formation ;
- au sein d'une certification professionnelle enregistrée au RNCP, les blocs de compétences se définissent comme des ensembles homogènes et cohérents ;
- il est recommandé, dans l'intérêt de l'usager, d'en expliciter succinctement le contenu ;
- un bloc de compétences est identifiable par un intitulé précis pour en assurer la traçabilité et permettre son utilisation dans le cadre de la formation tout au long de la vie ;
- chaque bloc est certifié, il donne lieu à une évaluation et une validation ;
- toute certification se compose d'un nombre restreint de blocs, sans qu'il y ait de minimum ni de maximum. À titre indicatif, une certification peut comporter quatre blocs de compétences ou sept ou davantage. »

3.1. L'approche par les blocs de compétences se diffuse dans les certifications des branches

Plusieurs branches se sont engagées dans la rénovation de leurs CQP par une approche en blocs de compétences (encadrés 16 et 17).

La mise en place de CQP en blocs de compétences répond à un objectif de mobilité et d'évolution non linéaire des carrières des individus. Il s'agit également de leur permettre d'être accompagnés sur des métiers fragilisés ; l'enjeu est de renforcer la mobilité professionnelle en interne de l'entreprise, ou en externe, d'apporter des réponses à des besoins de main-d'œuvre pour les métiers en tension.

L'approche par blocs de compétences permet *a priori* d'envisager que certains blocs ou compétences puissent être communs à plusieurs métiers et/ou certifications[2]. Mais surtout, l'ingénierie modulaire conçue autour de la mise en place de blocs de

[1] Note adoptée par le COPANEF le 9 juin 2015.

[2] Amat F. *et al.* (2017), *Les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux*, Céreq échanges, numéro 4, janvier.

compétences permet aux branches de s'inscrire dans une approche plus globale d'une politique de certification, elle-même relevant d'une réflexion sur les filières de certification.

Comme le souligne le FAFIH, « À défaut d'une réelle lisibilité dans les opportunités et les possibilités offertes par la filière de "certification" dans le choix potentiel des certifications (diplômes, titres et CQP) pouvant contribuer à évoluer dans le secteur, les candidats auront le loisir de valider tel ou tel bloc de compétences, selon leur pertinence, la facilité de les valider, les besoins du moment… ».

Encadré n° 16
Rénovation des CQP et introduction des blocs de compétences
FAFIH, OPCA du tourisme, de l'hôtellerie, de la restauration
et des activités de loisirs

Fin 2014, quatre CPNE regroupées au sein du FAFIH (industrie hôtelière, cafétérias et libre-service, casinos-jeux, et restauration collective concédée) ont lancé un vaste chantier de refonte de l'ingénierie des compétences et des certifications de la totalité de leurs 38 CQP. L'adoption du Cadre européen de certification (CEC), dans l'ingénierie de certification, est venue modifier l'appréhension des référentiels de compétences en consacrant les trois descripteurs du cadre européen : savoirs, aptitudes et compétences.

L'objectif consiste à sensibiliser les salariés et les nouveaux entrants à l'intérêt d'une élévation de leur qualification par la promotion ou la mutation.

Les blocs concernent essentiellement des compétences transférables (ou compétences spécifiques au métier). Aux blocs de compétences « métiers » ont été ajoutés des blocs de compétences de nature plus transversale, à l'image des compétences linguistiques, des compétences « managériales » ou encore des compétences liées à la sécurité, à l'hygiène. Par ailleurs, cette démarche peut permettre de créer des CQPI. Cette méthode a également favorisé l'identification de 45 compétences transversales.

Cette approche a permis de repérer de manière claire et lisible les compétences communes à plusieurs métiers aux fins de renforcer les transitions professionnelles pour les salariés au sein des différentes branches du secteur, voire au sein de secteurs connexes.

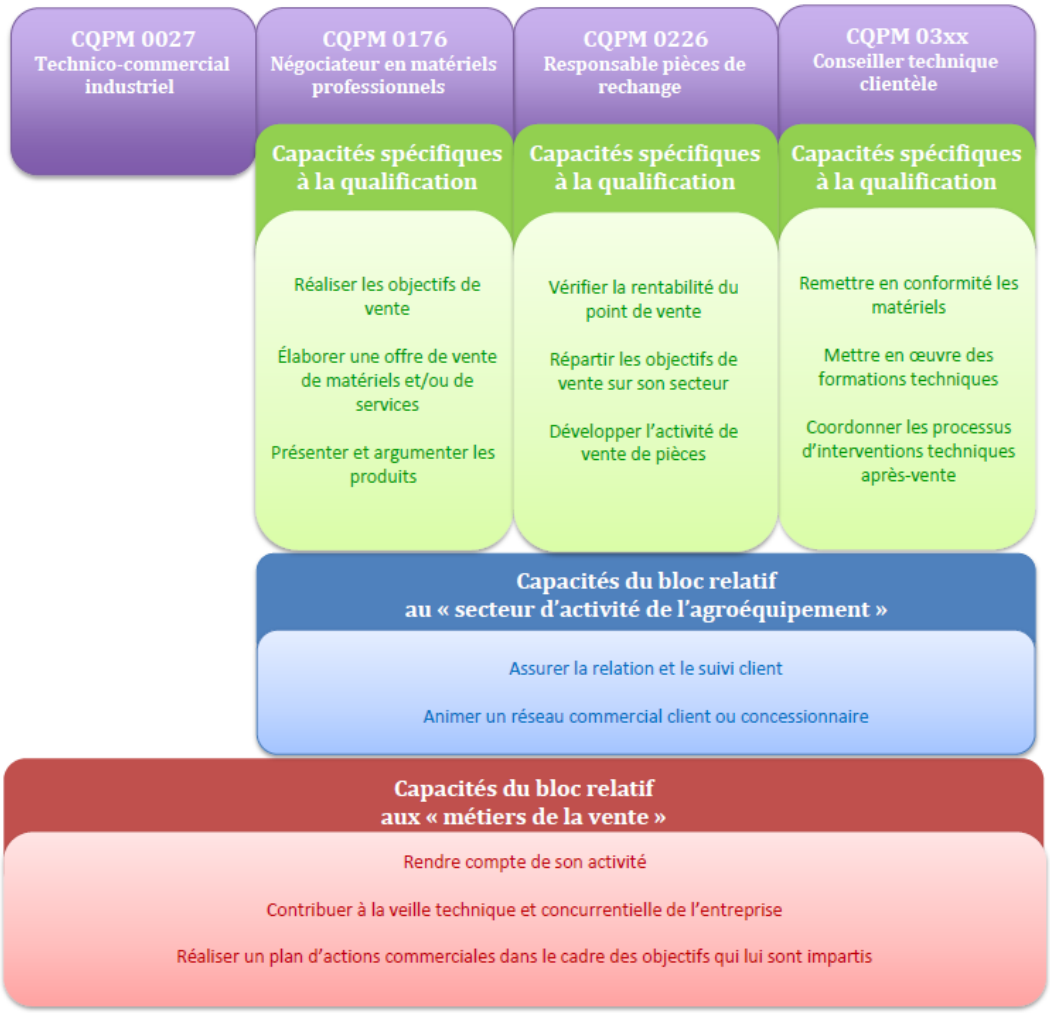
L'approche modulaire des compétences contribue également à reconsidérer l'approche même de la conception des CQP. Dans de nombreuses branches

professionnelles ou secteurs, les CQP ont été conçus en fonction des besoins immédiats et souvent sectoriels, et rarement dans la perspective de construire une stratégie globale de certification qui se développerait au fur et à mesure de la conception des CQP.

L'introduction des blocs est l'occasion de reconsidérer l'ingénierie de certification sous forme modulaire. Ainsi, il s'agit d'abord de construire les CQP à partir de troncs communs (2 ou 3), et d'y ajouter des blocs de compétences spécifiques. L'ingénierie modulaire de certification est donc tributaire, d'une part de la constitution pertinente de blocs de compétences et, d'autre part, de l'articulation des certifications entre elles, c'est-à-dire de leur décloisonnement lors de leur conception.

Encadré n° 17
Du CQP aux blocs de compétences : l'exemple de la métallurgie

Le Groupement des industries métallurgiques (GIM), syndicat patronal du secteur, a initié une expérimentation en 2015 dans le cadre de la création/révision de plusieurs CQP de la Métallurgie (CQPM). Le résultat de ces travaux, présenté à la Commission paritaire nationale de l'emploi de la métallurgie (CPNEM), a conduit à repérer les capacités communes entre CQPM (voir schéma ci-dessous), en découpant les CQP en blocs de capacités.



Source : bilan du GTP Qualifications 2015 – version validée par la Commission paritaire nationale de l'emploi de la métallurgie du 3 mai 2016

Les entreprises doivent désormais se saisir de ces nouveaux outils dans leur démarche de recrutement. La CNCP de la Métallurgie prévoit notamment d'assurer le

suivi spécifique de l'utilisation de ces CQPM pour tester de façon concrète cette notion de « capacités communes et transférables d'un CQPM à l'autre ».

3.2. La logique de blocs de compétences fait aussi son chemin au sein de l'enseignement supérieur

La loi du 17 janvier 2002 et le Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie[1] sont les terreaux de ces transformations au sein de l'ensemble de l'appareil d'éducation et de formation. « Une logique centrée sur les compétences est venue se substituer progressivement à une logique centrée sur les savoirs[2]. »

Dans le cadre de l'analyse de l'approche par blocs de compétences, il s'est révélé pertinent d'élargir la réflexion du groupe de travail au champ de la formation initiale (bien que de façon non exhaustive), dans la mesure où la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP)[3] a engagé dès 2010 une démarche visant à élaborer les dispositifs de certification de l'enseignement supérieur par une approche compétences, organisées en blocs.

L'arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence a en effet « marqué une première étape dans l'élaboration d'un nouveau cadre pour la licence » : « La licence atteste de l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences dans un champ disciplinaire ou pluridisciplinaire. (…) La licence prépare **à la fois à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études** de son titulaire. » Cette approche constitue un changement de paradigme pour l'offre de formation initiale, dans la mesure où l'objectif désormais affiché n'est plus uniquement l'acquisition de connaissances mais bien l'acquisition de compétences.

Le principe est de garantir les compétences acquises pour ces diplômes : chaque mention est déclinée en un **référentiel de compétences** inscrit au RNCP. Ces

[1] « Une recommandation pour la mise en place d'un Cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, du Parlement européen et du Conseil a été publiée en avril 2008. Elle prévoit "la création d'un cadre de référence commun, destiné à servir d'outil de transposition pour les différents systèmes et niveaux de certification, tant pour l'enseignement général et supérieur que pour l'enseignement et la formation professionnels". » Pour en savoir plus : www.cncp.gouv.fr/international/cadre-europeen-des-certifications.

[2] CNCP, EQF (2010), *Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie*.

[3] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

référentiels ont été finalisés en fin 2014 pour les 45 mentions de licence[1]. Le travail s'est engagé désormais dans la même logique pour les licences professionnelles. Ces référentiels « constituent à la fois un signal de niveau de certification exigé atteint par l'étudiant, une garantie d'employabilité pour les recruteurs et le point d'appui des établissements pour l'élaboration d'une offre de formation[2] ». Chaque référentiel est construit autour de trois grandes catégories : les compétences disciplinaires (par exemple, pour la licence mention droit, « repérer dans un texte juridique les concepts fondamentaux du droit interne, du droit européen et du droit international et les replacer dans une dimension historique »), et **deux blocs de compétences génériques communs** à l'ensemble des mentions de licence : les **compétences préprofessionnelles**, qui permettent de « repérer l'utilisation potentielle des acquis au sein du champ professionnel de référence, d'élaborer un projet professionnel et d'identifier des parcours de formation permettant d'y accéder », et des **compétences transversales et linguistiques**, qui attestent « d'une autonomie de travail et d'analyse, d'une capacité d'engagement dans des projets collectifs, d'une capacité de distance critique et d'une communication aisée ».

Pour le ministère, ces référentiels constituent des points de référence pour le dialogue avec le monde socioéconomique. Les compétences préprofessionnelles et les compétences transversales et linguistiques visent à outiller les jeunes en compétences génériques pour faciliter des futurs changements de métier.

Cette démarche est en cours de mise en œuvre : chaque établissement est chargé de décliner ces référentiels de compétences en référentiels de certification (définir les critères d'évaluation pour attester de l'acquisition d'une compétence). Il ne s'agit plus de certifier des Unités d'enseignement (UE), mais des Unités de certifications qui correspondent à des blocs de compétences, au plus proche de la définition proposée par la CNCP.

Ces nouvelles approches par les blocs de compétences représentent un bouleversement dans le monde de la formation et de la certification, un changement

[1] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015), *Référentiels de compétences des mentions de licence*, janvier.
[2] *Ibid.*

de paradigme, qui oblige désormais à penser « ingénierie de parcours » plutôt qu'ingénierie de formation[1].

Elles représentent également une opportunité pour envisager un véritable « continuum » entre formation initiale et continue, en favorisant « la recherche de passerelles *via* les blocs de compétences, d'une part entre les CQP d'une même branche ou de différentes branches, d'autre part entre les CQP, les diplômes et les titres[2] ». Le CESE considère qu'il s'agit d'une « voie prometteuse pour décloisonner ces différents types de certifications, sous réserve de compatibilité des différentes conceptions des blocs de compétences[3] ».

[1] « La performance en formation professionnelle : mais de quoi parle-t-on ? », entretien avec Henri de Navacelle, Aforp, in *AEF Info*, L'hebdo de la formation professionnelle, 4 septembre 2016 : « Il convient d'innover en permanence pour apporter aux entreprises et aux apprenants les solutions 'emploi-compétences-formation' dont ils ont besoin. Les compétences s'entendent bien évidemment au sens large, c'est-à-dire au-delà des seules compétences techniques : compétences humaines, managériales, artistiques, sportives, linguistiques, comportementales. L'approche de la formation par les compétences nécessite que les formateurs soient plus des pédagogues que des spécialistes d'une matière ou d'un métier, des accompagnateurs de projets pluridisciplinaires et pluriniveaux, des 'émergeurs' de talents, des ferments de motivation et de créativité, en phase avec l'état des connaissances cognitives et des évolutions technologiques. Et surtout capables d'herméneutique, c'est-à-dire capables de relire les trajets individuels pour identifier les compétences développées. »

[2] Ben Mezian M., Garner H. et Naboulet A. (2017), « Élaborer une stratégie nationale de compétences », note Actions critiques, France Stratégie, février.

[3] Gillier D. (2016), *Les certificats de qualification professionnelle*, *op. cit.*

Tableau n° 6
Repérer les compétences transférables et transversales pour favoriser les mobilités professionnelles : avantages et limites des différents dispositifs de certification des branches

Dispositif de certification	Objectifs RH	Repérage et certification		Avantages	Limites
		des compétences transférables	des compétences transversales		
Les CQP de branches inscrits au RNCP	Gestion sociale des parcours de la personne ; apprentissage de compétences en silo (lot de métiers au sein d'une branche)	Oui Exemple : passer de commis de cuisine à cuisinier	/	La certification est « contextualisée » et répond à l'objectif d'une branche	Peu approprié pour changement de métier « hors silo »
Les CQP de branches « ouverts » ; inscrits ou non au RNCP	Favoriser les recrutements Un CQP de branche utilisé par une autre branche	Oui Utilisation du CQP cuisinier par la branche médico-sociale (mêmes modalités de certification)			
Les CQP en blocs de compétences	Favoriser l'évolution des individus et les mobilités Découpage du CQP en blocs (certification modulable)	Oui	Oui	Moins de lourdeurs dans la démarche, réduit la durée des formations, meilleure lisibilité sur un ensemble de métiers	
Les CCPI	Favoriser la mobilité entre secteurs et métiers Certifier des compétences sur des fonctions transversales		Oui Exemples : gestion de projet, management de proximité, conduite d'entretiens RH, etc.	Meilleure visibilité des compétences transversales attendues sur un ensemble de métiers	Difficultés et lenteurs pour mettre d'accord toutes les branches
Les CQPI (avec des modalités de certifications différentes) Adhésion à la charte	Enjeux de recrutement, de parcours et d'attractivité du secteur (connaissance des métiers)	Oui	Oui	Modalités de certification non homogène sont un atout pour les branches (plus d'autonomie)	Modalité de certifications non homo-gènes peu lisibles pour les entreprises et les individus

Source : production du groupe de travail

Les branches sont de plus en plus investies dans l'accompagnement des mobilités professionnelles et la sécurisation des parcours professionnels à travers notamment la promotion des compétences transférables et transversales.

Elles ont en effet progressivement développé et enrichi leur offre de certification, pour répondre au mieux aux enjeux de sécurisation des parcours professionnels et aux besoins de recrutement des employeurs. Le certificat de qualification professionnelle, a été plutôt conçu comme un outil de gestion des parcours individuels, destiné à favoriser les progressions au sein de métiers d'une même famille professionnelle et d'un même secteur (passer par exemple de commis de cuisine à cuisinier).

La logique de mobilité entre métiers plus éloignés, ou intersectorielle, est apparue plus récemment avec la mise en place des CQPI, le rapprochement de CQP de plusieurs branches ou de métiers différents au sein d'un secteur, l'ouverture de CQP à d'autres branches. Ces démarches se sont appuyées sur des rapprochements de référentiels propres à chaque branche, destinés à repérer des compétences communes, transférables ou transversales d'un métier/secteur à un autre, tout en prenant en compte le contexte d'exercice du métier. Chaque branche conserve toutefois ses prérogatives en matière de modalités de certification.

L'approche par les compétences transférables et transversales peut engendrer une évolution importante dans le monde de la formation et de la certification. Bien entendu, cela soulève aussi de très nombreuses questions, notamment sur la lisibilité de ces multiples dispositifs de certification, en particulier pour les entreprises et les individus, sur les moyens de rapprocher des diplômes, titres ou certificats dont certains sont construits en niveaux (de V à I) d'autres non (CQP)[1]. Sur le partage d'un langage commun (pour aller vers cette compatibilité entre référentiels de compétences, voire de certification). Si chaque certificateur peut déterminer ses propres modes de certification : « validation des acquis de l'expérience, évaluation formative, évaluation des acquis préalables, continue ou finale[2] », l'expérience des branches (Chimie et Médicament par exemple) montre que des équivalences

[1] Par exemple, plusieurs diplômes de cuisinier (avec des intitulés différents toutefois) sont proposés par l'Éducation nationale (niveau V, III ou II). Pour la branche hôtellerie-restauration, un seul CQP cuisinier existe.

[2] Avis du CESE (à paraître) : *Distinction issue de la Charte nationale de la certification professionnelle*, rédigée par le Comité observatoires et certifications (COC), adoptée par le Conseil du COPANEF le 24 mai 2016.

peuvent être accordées entre certains « blocs » de CQP, pour permettre à un individu de certifier uniquement des compétences manquantes pour obtenir un second CQP. Est-il envisageable que ces équivalences puissent se développer, y compris entre diplômes, titres et certifications de branche ? Pour les compétences transversales, quelles seront les modalités adaptées (quel type de jury pour prononcer la certification ?) pour rendre compte et valider des compétences telles que « la capacité à apprendre tout au long de la vie » ?

CONCLUSION

QUELLES PISTES D'APPROFONDISSEMENT ?

S'attaquer dans un même document au sujet complexe de la définition, du repérage, de la certification des compétences transférables et transversales et de l'accompagnement des individus et des entreprises pour mieux prendre en compte ces compétences dans les processus RH ne peut être qu'exploratoire. Le groupe de travail a été conscient tout au long de ces séances et travaux en inter-séances de la difficulté à traiter toutes les questions soulevées de façon approfondie. Ainsi, le rôle de la formation initiale et continue dans l'acquisition de ces compétences, la place de la Validation des acquis de l'expérience, l'appropriation et l'usage des différents outils et dispositifs de repérage ou de certification de ces compétences par les individus et les entreprises n'ont pas été traités. Les enjeux autour de la nécessaire adaptation en continu des compétences des individus, du développement des outils numériques pour favoriser le « *matching* » entre un candidat et une offre fondée sur les compétences, ou encore de l'identification des différents degrés de maîtrise de ces compétences, ont été effleurés.

De nombreuses pistes d'approfondissement ressortent dès lors de ces travaux. On retiendra de façon plus spécifique celles qui, pour les membres du groupe, sont considérées comme prioritaires.

Tout d'abord, **l'identification des différents référentiels de compétences transférables** d'une part, **transversales** d'autre part a pointé la nécessité de développer un langage partagé autour de ces compétences. Le développement du ROME, qui devrait permettre d'utiliser l'entrée « compétences » pour les recruteurs comme pour les candidats et d'intégrer des compétences transversales qui n'y sont pas repérées aujourd'hui, est une évolution très pertinente.

Plus largement, il convient également d'engager **une réflexion sur la définition, la description et les modalités de validation ou de certification des compétences**

transversales[1]. Les approches sont encore nouvelles, disparates, non partagées, un certain nombre de compétences demandées sur le marché du travail ne sont pas repérées dans les référentiels existants. L'analyse des certifications de branche, du CléA, de l'approche de la DGESIP, le développement de l'approche par blocs de compétences ont montré une réelle convergence des démarches pouvant favoriser des passerelles entre différentes certifications. Une analyse plus spécifique des référentiels de compétences transversales (notamment en blocs) et de certification des différents certificateurs (Éducation nationale, autres ministères, branches, organismes privés, etc.) pourrait permettre d'identifier le degré de compatibilité entre ces référentiels. L'approche pourrait se concentrer sur la définition des compétences transversales, ce qui permettrait à la fois de renseigner sur les complémentarités entre ces référentiels et de rendre plus lisible, tant pour les individus que pour les entreprises, ce qui relève de ces compétences (y compris en y posant des limites). Concernant les modalités de signalement de ces compétences, faut-il aller vers le tout certifiant ? D'autres modalités de validation peuvent-elles être plus pertinentes ? Comment intégrer différents degrés de maîtrise de ces compétences (voir travaux AEFA et Erasmus+) ?

Il apparaît donc utile que les acteurs de la formation initiale comme de la formation professionnelle s'orientent vers l'identification d'un socle commun de compétences transversales en s'appuyant sur l'existant. Ce travail d'identification se traduirait par la proposition d'un référentiel de compétences transversales présentant la compétence comme un processus. Et en prenant en considération le contexte de mise en œuvre des compétences.

Il est également nécessaire d'identifier les niveaux de détention de ces compétences dans la formation tout au long de la vie. Chaque compétence transversale doit pouvoir donner lieu à un niveau de formation indispensable à son développement comme à son acquisition. Or l'identification de ces compétences ne peut se faire que par niveaux, à la fois comme objectifs à atteindre et comme prérequis du développement des niveaux supérieurs. Le niveau acquis devient ainsi le socle/point de départ d'une formation suivante. Les modalités d'évaluation de ces compétences transversales peuvent également faire l'objet de travaux complémentaires,

[1] L'IGEN et l'IGAENR ont sorti un rapport sur le développement des blocs de compétences et préconisent l'instauration d'un langage commun sur les métiers et sur les compétences ; IGEN, IGAENR (2015), *L'introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels*, rapport n° 2015-078,ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche novembre.

notamment sur la base des outils et dispositifs qui ont été examinés dans le cadre des travaux du groupe.

Il serait judicieux d'explorer comment les individus et les entreprises se saisissent des différents outils de repérage et de certification des compétences transférables. Étant donné les objectifs du CQPI, il pourrait être utile d'interroger des entreprises et des actifs ayant utilisé ce dispositif pour identifier leurs objectifs : le choix d'un CQPI par rapport à un CQP est-il motivé par une volonté de mobilité professionnelle, de sécurisation de parcours à moyen terme ? Quels effets ont eu ces certifications sur le parcours des individus, sur la politique RH des entreprises ? Quel rôle jouent les entreprises dans la promotion de ces dispositifs ? Si l'enjeu d'élargir les candidatures lors des recrutements à des nouveaux profils est déjà complexe en soi, comment, de surcroît, les mobilités des salariés sont-elles gérées (en particulier vers l'externe) ? L'existence d'une certification interbranches facilite-t-elle les mobilités et sécurise-t-elle les parcours professionnels ? Dans quelles conditions (objectivation, formalisation, validation) les compétences sont-elles transposables d'un contexte professionnel à un autre ? Le CQPI est-il réellement utilisé dans un contexte interbranches ou au sein de la branche en rapprochant certains métiers qui ont un noyau dur de compétences en commun ?

Une question centrale devra également être approfondie : si l'on considère que tout individu doit être en capacité d'identifier, de formaliser, voire de certifier ses compétences, en prenant conscience de celles qui sont transférables vers d'autres métiers et activités – et sous quelles conditions –, et de celles qui sont transversales et peuvent être signalées, afin d'améliorer son employabilité, le conseil et l'accompagnement ont un rôle absolument central. Il convient donc de fournir aux opérateurs du conseil en évolution professionnelle les moyens et les informations nécessaires pour délivrer conseil et accompagnement personnalisé, et de réfléchir également aux modalités d'appropriation de ces outils et de professionnalisation des acteurs. Au-delà des outils qui se développent aujourd'hui autour de la connaissance du marché du travail[1], des passerelles entre métiers, cela passe également par le développement des travaux d'étude et de recherche sur les corrélations entre mobilité et compétences (voir annexe) et la diffusion de ces travaux aux opérateurs. Des études de cas pourraient aussi utilement outiller ces opérateurs pour illustrer des situations spécifiques.

Ces différentes pistes, dont certaines pourront faire l'objet de travaux complémentaires du REC ou d'autres acteurs, ouvrent d'ores et déjà la voie à des

[1] Voir moncep.uniformation.org ou moncep.afdas.org.

transformations potentielles à travers le décloisonnement entre l'offre de formation initiale, l'offre de formation continue et les pratiques RH des entreprises. Elles ouvrent la voie, à travers l'approche en blocs de compétences (qu'elles soient communes et transférables entre plusieurs métiers ou transversales et communes à de très nombreux métiers), pour envisager la formation et l'acquisition des compétences tout au long de la vie dans le cadre d'un réel continuum, où « tout ne se joue pas en formation initiale ».

L'approche par les compétences transférables et transversales permet d'élargir les potentiels sur le marché du travail pour les candidats et les entreprises par rapport à l'entrée exclusive du diplôme ou du métier exercé. L'enjeu de lisibilité (les définitions, les outils, les modes de validation ou de certification de ces compétences) pour les individus et les entreprises demeure cependant entier, il convient d'y répondre si l'on souhaite que chacun se saisisse de ces opportunités.

ANNEXES

ANNEXE 1

COMPÉTENCES TRANSFÉRABLES, TRANSVERSALES ET MOBILITÉS PROFESSIONNELLES : QUE NOUS ENSEIGNENT LES ÉTUDES EXISTANTES ?

Il existe encore relativement peu de travaux statistiques sur les mobilités professionnelles en lien avec les compétences, *a fortiori* sur le lien entre mobilité et compétences transférables et/ou transversales, jusqu'ici faiblement identifiées dans les enquêtes ou bases administratives, leur définition étant encore non stabilisée. Les travaux existants ont cependant montré que les compétences transférables peuvent favoriser les mobilités entre métiers.

Par ailleurs, des travaux récents ouvrent de nouvelles perspectives – théoriques dans un premier temps – pour repérer les mobilités envisageables entre métiers en identifiant des compétences transférables d'un métier à un autre, ainsi que les proximités entre certaines familles de métiers fondées sur l'analyse des conditions de travail, qui fournissent des indices sur les compétences transversales (usage des technologies de l'information et de la communication, par exemple). Il reste toutefois des efforts à faire du côté des entreprises pour reconnaître l'intérêt de prendre en compte les compétences transférables et transversales dans leurs processus de recrutement.

Peu de travaux statistiques mettent l'accent sur le lien entre compétences et mobilité

Bien que déjà ancienne, l'analyse des mobilités entre métiers[1] réalisée par la Dares en 2009 à partir de l'enquête FQP 2003 (Formation et qualification professionnelle) délivre de nombreux enseignements sur le lien entre compétences transférables et mobilités. Ainsi, entre 1998 et 2003 30 % des personnes en emploi ont changé de métier, mais le « passage d'un métier à un autre résulte dans certains cas de la proximité des compétences entre l'ancien et le nouveau métier, dans d'autres cas de l'instabilité des emplois occupés précédemment ». L'étude identifie en particulier que les compétences des individus qui exercent les métiers de l'électricité-électronique sont transférables vers d'autres domaines professionnels tels que la maintenance ou le second œuvre du bâtiment (pour les ouvriers qualifiés), le bâtiment ou la mécanique (pour les techniciens et agents de maîtrise). Les ingénieurs et cadres de l'industrie (près de la moitié ont changé de domaine professionnel) exercent cinq ans après la première enquête (1998) des métiers d'ingénieur en informatique ou de recherche et développement. Les personnes travaillant dans la gestion et l'administration des entreprises, de l'informatique et les métiers administratifs de la fonction publique ont également fréquemment changé de métier, plutôt chez le même employeur et dans le même domaine professionnel (par exemple, secrétaire de direction vers technicien administratif et financier). Ici aussi, la proximité des compétences entre métiers a pu contribuer à ces changements. Si ces mobilités ont pu s'accompagner de promotions, à l'inverse, une part des ouvriers peu qualifiés, qui exercent cinq ans après un métier plus éloigné de leurs compétences d'origine, connaissent peu de mobilités ascendantes, et ont un fort risque d'être au chômage.

Dans un autre registre, une étude de la Dares[2] publiée en 2015, à partir de l'enquête sur l'évaluation des compétences des adultes (PIAAC 2012), met en lumière l'enrichissement du contenu des métiers peu qualifiés : de nombreux changements (normes, procédures, sécurité, etc.) « contribuent à expliquer l'enrichissement du contenu du travail et la déconnexion partielle entre l'emploi non qualifié (au sein de la CS) et ce qui est fait réellement en termes de travail. (…) Les ouvriers non qualifiés ne sont donc pas systématiquement cantonnés à des tâches simples et répétitives ». Leurs compétences transférables et transversales, en raison notamment de la complexité croissante des tâches, se développent et évoluent au même titre que

[1] Simonnet V. et Ulrich V. (2009), « La mobilité entre métiers : 30 % des personnes en emploi en 1998 avaient changé de métier en 2003 », *op. cit.*

[2] Branche-Seigeot A. (2015), « Compétences individuelles et compétences utilisées en situation de travail. Quels constats ? Quelle valorisation salariale ? », *op. cit*.

celles d'autres métiers. Ces observations permettent de considérer que le repérage et la formalisation de ces compétences peuvent contribuer à mieux sécuriser les parcours professionnels des personnes les moins qualifiées.

Des travaux originaux ont été initiés[1] très récemment, en parallèle des travaux du Réseau Emplois Compétences, à partir de l'exploitation de deux sources : l'enquête Conditions de travail (ECT) et le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (ROME). Les résultats intermédiaires de ces travaux ont été exposés aux membres du groupe de travail, et sont ici présentés dans leurs grandes lignes. Ils montrent tout l'intérêt de poursuivre ce type d'analyses pour mieux informer les acteurs concernés (notamment les individus et les entreprises) sur les possibilités de changement de métiers ou de domaines professionnels, s'appuyant sur un repérage des compétences transférables et transversales.

Les compétences transférables offrent en théorie un potentiel de mobilité important

Le répertoire ROME, dont les fiches métiers décrivent les activités et compétences, a été exploité afin d'identifier les compétences transférables et les proximités possibles entre métiers. Au-delà des métiers aux compétences plus ou moins proches (caractérisés par un accès relativement direct) déjà identifiées (par les experts de Pôle emploi) sur chacune des fiches métiers (rubrique « mobilités professionnelles »), l'étude s'est attachée à identifier des mobilités non proches (ou indirectes) entre métiers. Un algorithme a été construit pour repérer les chemins logiques entre métiers dans un « portefeuille de compétences communes » (par exemple, Vente en alimentation vers Personnel polyvalent en restauration puis Personnel polyvalent des services hospitaliers), et élaborer ainsi une typologie des métiers. La démarche algorithmique a été rendue nécessaire par le nombre important de fiches métiers ROME, à savoir 531. Sont ainsi identifiés des métiers désignés comme « carrefour de communication », soit parce qu'ils offrent un grand nombre de débouchés (les métiers d'art, les services à la collectivité et la logistique y sont fortement représentés), soit parce qu'ils sont eux-mêmes le débouché de nombreux métiers (métiers de la vente et de l'animation). Deux métiers sont considérés comme des nœuds de communication (mise en rayon libre-service et magasinage et préparation de commande), car ils sont le débouché de nombreux métiers et offrent eux-mêmes de nombreux débouchés. L'Observatoire des métiers des télécommunications parle

[1] M.-A. Diaye et Lainé F. (2016), Compétences transférables et aires de mobilités professionnelles : analyse à partir du fichier ROME et de l'enquête Emploi, *Mimeo,* Pôle emploi.

de métiers « pivots », une notion possiblement similaire. Certains métiers sont plutôt classés en « fin de chaîne de mobilité » : on y retrouve les métiers de l'agriculture, du BTP, et les métiers du spectacle. D'autres vont être des « portes d'entrée » : il s'agit notamment des métiers réglementés (études actuarielles, architectes, métiers de la construction, métiers de la santé et paramédicaux, etc.). Onze métiers sont appelés métiers « isolés » ou « de rupture », il s'agit des métiers qui ne mènent vers d'autres métiers ou ne sont le débouché d'autres métiers que par rupture : la saliculture, le conseil et assistance technique en agriculture, le contrôle et diagnostic technique en agriculture, la reliure et la restauration de livres et archives, la magistrature, etc. Enfin, l'étude s'est attachée à définir des aires de mobilité. Il s'agit de blocs de métiers (au sens des fiches ROME) à l'intérieur desquels on peut passer « aisément » d'un métier à un tout autre métier du même bloc. Formellement, cela revient à faire une partition de l'ensemble des fiches métiers ROME. Un exemple d'aire de mobilité inclut les huit métiers suivants : psychologie, encadrement technique en insertion professionnelle, conseil en emploi et insertion professionnelle, conseil en formation, coordination pédagogique, formation professionnelle, orientation scolaire et professionnelle, développement des ressources humaines. Un autre exemple d'aire de mobilité contient les quatre métiers suivants : entretien des espaces naturels, entretien des espaces verts, arboriculture et viticulture, horticulture et maraîchage. Les aires de mobilité ont une visée opérationnelle et permettent notamment de répondre à la question des métiers que l'on peut conseiller aux individus, dans une démarche d'orientation professionnelle ou d'accompagnement des transitions professionnelles.

L'analyse s'est ensuite concentrée sur les mobilités constatées (exploitation de panels de l'enquête Emploi), qui permet d'identifier des espaces de mobilités entre domaines professionnels. Ainsi, le pôle « banque-assurance » est relativement isolé, ce qui traduit un fonctionnement du marché du travail plutôt interne (changement de métier au sein du même domaine, et/ou de la même entreprise). Les espaces de mobilités existent également au sein du pôle technique, qui regroupe les métiers d'ingénieurs de l'industrie, de recherche et développement et de l'informatique (cf. *supra* – Étude sur les mobilités). Se détache également un pôle industrie-bâtiment, qui traduit des espaces de mobilités entre les différents métiers de ces domaines. Un pôle services est également identifié : il regroupe les métiers de l'hôtellerie-restauration, de la santé-social, des services aux particuliers et collectivités. Enfin se détache également un pôle administratif et commerce.

Croiser les mobilités constatées de manière empirique et les mobilités théoriques (fondées sur les compétences transférables) est enfin nécessaire pour voir dans quelle mesure les mobilités théoriquement possibles sont bien constatées et si on

cerne bien l'ensemble des compétences transférables réelles. On sait par ailleurs que d'autres facteurs influencent les mobilités entre métiers, comme les compétences transversales, l'instabilité de l'emploi et le *turn-over*, le poids respectif des petites et des grandes entreprises, et différents « effets frontières » entre métiers (stéréotypes de genre, rôle de la spécialité de formation, localisation de l'emploi, etc.). Identifier ces autres facteurs doit permettre de mieux cerner les logiques et les contraintes des mobilités professionnelles, dans un souci d'aider au mieux les individus dans leur orientation ou transition professionnelle et les entreprises dans leurs procédures de recrutement ou de GRH interne.

Les conditions de travail des salariés : un indice sur leurs aptitudes et compétences transversales

La seconde étude présentée au Réseau Emplois Compétences s'est attachée aux compétences transversales. À partir de l'enquête Conditions de travail, des regroupements de variables ont été réalisés pour définir des ensembles cohérents de situations de travail transversales requérant des compétences. Par exemple, l'utilisation d'un ordinateur, l'accès à un internet ou intranet, le fait de posséder une messagerie professionnelle ; le fait de pouvoir accéder à sa boîte professionnelle à domicile et enfin le temps hebdomadaire de recours à l'informatique vont définir un score d'utilisation de l'outil informatique. Sont ainsi définies quinze situations de travail transversales[1] qui nécessitent des compétences ou aptitudes transversales telles que : la lecture et la rédaction de documents, l'utilisation d'outils informatiques, le travail en équipe, le contact avec le public, le fait de devoir répondre immédiatement à la demande, le fait de superviser ou d'encadrer, l'organisation du travail (caractère répétitif des tâches, contraintes de rythmes, délais, autonomie procédurale), les efforts physiques, la dextérité manuelle, un environnement physique contraint, l'attention à des signaux visuels ou sonores, le travail sous pression, la charge émotionnelle, etc.

Cette approche permet de mettre en lumière des proximités entre métiers qui ne relèvent pas exclusivement de certifications ou de « compétences techniques ». L'exercice d'une activité professionnelle dans le cadre de conditions de travail ou d'une organisation du travail spécifiques permet de développer des capacités, que l'on peut qualifier de transversales. À titre d'exemple, cette analyse montre que les caissiers, les ouvriers peu qualifiés de la manutention et les ouvriers industriels

[1] M.-A. Diaye et Lainé F. (2017), « Travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers », *La Note d'analyse*, France Stratégie, à paraître.

partagent des conditions de travail proches, ce qui nécessite des compétences ou aptitudes proches (travailler à la chaîne, appliquer des consignes, supporter le travail répétitif sous contrainte de rythme, etc.). Les mobilités entre métiers sont ainsi plus fréquentes lorsque ces métiers sont proches en termes de situations de travail, ce qui ne signifie pas pour autant que toutes ces mobilités soient voulues, il peut s'agir de mobilité « raisonnées » ou « contraintes ». D'autres facteurs que cette proximité de situations de travail jouent par ailleurs un rôle important dans la mobilité entre métiers : l'instabilité de l'emploi et le *turn-over*, et différents « effets frontières » (stéréotypes de genre, rôle de la spécialité de formation dans certains métiers, localisation de l'emploi, etc.). Par ailleurs, les effets de proximité de situations de travail expliquent davantage les mobilités des ouvriers et employés, illustrant l'importance des conditions de travail et de l'organisation du travail dans ces métiers.

Cette approche fournit ainsi des éléments très précieux pour identifier la proximité des contextes d'exercice de métiers (en terme d'organisation du travail, de conditions physiques, etc.), question encore fortement débattue.

Enseignements et pistes de travail

Les travaux passés ou en cours apportent de très nombreuses informations (proximité entre métiers, compétences et activités associées aux métiers, mobilités théoriques, mobilités réelles, croisements des deux pour identifier des portefeuilles de compétences communs à plusieurs métiers, les attentes des employeurs, etc.). Les sources existent pour analyser les compétences transversales et transférables (enquête Condition de travail, enquête Emploi, enquête Formation et qualification professionnelle, ROME, PIAAC, BMO, ont été identifiées comme des sources pertinentes) en lien avec les mobilités professionnelles. Ces travaux peuvent également nourrir les outils d'aide au repérage et à la formalisation des compétences transversales et transférables.

La production d'études plus régulières (notamment pour prendre en compte l'évolution des compétences) est donc utile ; une réflexion à mener pour institutionnaliser ces productions (qui, quand, avec quels objectifs, etc.).

ANNEXE 2

COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL

Président du Réseau Emplois Compétences

Jean-Christophe Sciberras

Pilotes du groupe de travail

Bénédicte Delneste, Carif-Oref Bourgogne

Véronique Chauvin, Observatoire des métiers du BTP

Rapporteurs

Sandrine Aboubadra-Pauly, **Lucie d'Artois**, **Marième Diagne**, **Nicolas Le Ru**, France Stratégie

Membres du groupe de travail

Christine Afriat, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Alexandra d'Agostino, Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)

Myriam Audouze, Maison de l'emploi de l'est du Val d'Oise

Hélène Bafin, ONISEP

Michel Boissonnat, Direction des études et de la recherche, FAFIH

Aline Bomba, Uniformation

Elisa Braley, Uniformation

Chantal Caritey, Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP)

May Cha, Association pour l'emploi des cadres (APEC)

Pierre Chanceaulme, Observatoire des métiers des télécommunications

Véronique Chauvin, Observatoire des métiers du bâtiment et des travaux publics

Audrey Cherrière, OPCA DEFI

Alice Clot-Mondragon, Direction des études et de la recherche, FAFIH

Bénédicte Delneste, C2R Bourgogne – réseau des Carif-Oref

Jean-Michel Dupont, Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)

Marc-Antoine Estrade, Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP)

Justine Ferro, Maison de l'emploi et de la formation de Sénart

Dimitri Forges, L'UNION

Catherine Gaveriaux, PLIE de Bohain en Vermandois, réseau Alliance Villes Emploi

Jean-Louis Gouju, Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP)

Alice Hélias, Observatoire des métiers du travail temporaire

Jeanne Jimenez, PRISME Limousin – Carif-Oref

Andji Kaele, Association pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA)

Frédéric Lainé, Pôle emploi

Guillaume Laurent, Carif-Oref Pays de la Loire

Charlotte Lefebvre, OPCALIA

Noémia Marques, Observatoire des métiers des professions libérales

Anne Massip, Gip Alfa Centre-Val de Loire

Murielle Matus, Pôle emploi

Isabelle Nebot-Houssaye, CNEFOP

Morgane Peynen, C2RP

Nicolas Prokovas, Pôle emploi

Nathalie Tessier, ministère de l'Environnement, de l'Énergie et de la Mer et du Développement durable et de l'Écologie (MEDDE)

Éric Vidal, Conseil national de l'industrie – Comité stratégique de la filière automobile

Alice Viélajus, Centre INFFO

Geoffroy Vignoles, Fédération de la formation professionnelle

Carole Zavadski, CPNEF-Spectacle vivant, Observatoire des métiers du spectacle vivant

Sylvie Zebouloun, Pôle emploi.

Contributions écrites : Christine Afriat (ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche), Alexandra d'Agostino (Céreq), Michel Boissonnat (FAFIH), Alice Clot-Mondragon (FAFIH), Marc-Arthur Diaye (France Stratégie), Marc-Antoine Estrade (Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels), Justine Ferro (Maison de l'emploi et de la formation de Sénart), Dimitri Forges (L'UNION), Frédéric Lainé (Pôle emploi), Charlotte Lefebvre (Opcalia).

ANNEXE 3

GLOSSAIRE

De nombreux acteurs se sont penchés, notamment dans le cadre de travaux collectifs, d'expérimentations, d'élaboration de référentiels, sur la définition des notions de compétences, compétences transversales, compétences transférables, capacités, etc.

Aussi, le groupe de travail du Réseau Emplois Compétences a choisi de ne pas engager de travaux spécifiques sur les définitions, privilégiant l'utilisation de définitions existantes, rassemblées dans ce glossaire. Dans un souci de cohérence et de continuité des travaux, les définitions retenues dans le cadre de travaux réalisés par le Centre d'analyse stratégique (institution qui a précédé la création de France Stratégie) ont été privilégiées, et complétées par celles proposées par les membres du groupe de travail ou des contributeurs externes (cf. sources).

Capacités

Ensemble de dispositions et d'acquis dont la mise en œuvre se traduit par des résultats observables.

Ou Potentiel d'un individu en termes de combinatoires de connaissances, savoir-faire, aptitudes, comportements ou attitudes.

Source : Commission nationale de la certification professionnelle (glossaire)

Les habiletés : exemples et définitions

Qualité de quelqu'un qui est capable de réaliser un acte avec une bonne adaptation psychomotrice au but poursuivi : habileté manuelle.

Qualité de quelqu'un qui agit avec ingéniosité, intelligence : l'habileté d'un homme d'affaires.

Qualité de ce qui est fait avec adresse, ingéniosité, dextérité : l'habileté d'une manœuvre.

Exemples d'habiletés	Définition
Recueillir et analyser des données	Rechercher puis exploiter des informations pour expliquer des faits, conseiller et aider à la prise de décision.
Se représenter un objet dans l'espace	Établir mentalement des liens réciproques entre un objet et ses représentations.
Maintenir son attention dans la durée	Maintenir une vigilance prolongée lors de la production de biens ou de services.
Travailler sous tension	Rester efficace dans des situations ponctuelles ou structurelles, où s'exercent des contraintes qui peuvent entraver l'action, ou qui ne lui sont pas favorables.
Respecter des normes et des consignes	Appliquer, respecter des normes de production de biens et de services et des règles de sécurité ; en contrôler l'application.
Agir dans une relation de service	Répondre aux demandes et attentes des autres, dans le cadre d'une prestation définie, et éventuellement les anticiper.

Sources : définitions du dictionnaire Larousse ; exemples et définition, Pôle emploi

Compétences

Une compétence se traduit par une capacité à combiner un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être en vue de réaliser une tâche ou une activité. Elle a toujours une finalité professionnelle.

Le résultat de sa mise en œuvre est évaluable dans un contexte donné (compte tenu de l'autonomie, des ressources mises à disposition, etc.).

Source : Commission nationale de la certification professionnelle (glossaire)

Compétences clés

Les compétences clés regroupent l'ensemble des compétences (compétences de base et nouvelles compétences de base) nécessaires pour vivre dans la société contemporaine, basée sur la connaissance.

Note : dans sa recommandation sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, la Commission européenne décrit huit compétences clés :

- communication dans la langue maternelle ;
- communication dans une langue étrangère ;
- culture mathématique et compétences de base en sciences et technologies ;

- culture numérique ;
- apprendre à apprendre ;
- compétences interpersonnelles, interculturelles et compétences sociales et civiques ;
- esprit d'entreprise ;
- sensibilité culturelle.

Source : Cedefop, 2004 ; European Commission, 2006

Compétences transversales

Définition du groupe de travail

Les compétences transversales sont « des compétences génériques mobilisables dans diverses situations professionnelles (ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles soient mobilisables d'emblée dans toute situation professionnelle). Parmi les compétences transversales, on peut recenser :

- celles qui s'appuient sur des **savoirs de base**. Elles ne sont pas dépendantes d'un contexte professionnel particulier mais sont néanmoins indispensables pour l'exercice d'un grand nombre de métiers ; par exemple : la maîtrise de la langue, de l'écriture et des opérations arithmétiques, ou encore des connaissances de premier niveau en bureautique ;
- celles qui correspondent à des **aptitudes comportementales, organisationnelles ou cognitives, ou encore à des savoirs généraux** communs aux métiers ou aux situations professionnelles : l'aptitude à gérer la relation client, la capacité à travailler en équipe, à coordonner une équipe ou un projet, l'adaptabilité à l'environnement de travail, la maîtrise d'une langue étrangère, la maîtrise des principaux logiciels de bureautique ».

Source : Lainé F. (2011), « Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », La Note d'Analyse, n° 219, Centre d'analyse stratégique, avril

Les 12 compétences transversales de l'AEFA et d'Erasmus +

Cette approche peut être complétée par les travaux de **l'Agenda européen pour la formation des adultes (AEFA) et l'agence Erasmus +** sur « L'évaluation des compétences transverses en contexte professionnel ». Dans ce cadre,

12 compétences transversales ont été objectivées et analysées à partir d'une expérimentation réalisée sur deux terrains, et regroupées en pôles de compétences :

Pôle réflexif	Pôle organisationnel	Pôle communicationnel
1 – Construire son parcours professionnel 2 – Apprendre et se former tout au long de la vie 3 – Gérer des informations 4 – Adapter son action face à des aléas	5 – S'organiser dans son activité professionnelle 6 – Travailler en sécurité selon les cadres règlementaires 7 – Mobiliser les raisonnements mathématiques 8 – Utiliser les techniques de la communication numérique	9 – Communiquer à l'oral dans le monde professionnel 10 – Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel 11 – Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel 12 – Travailler en groupe et en équipe

Source : « Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer », EAFA, Erasmus +, octobre 2014

Yes-Me (Young Employment System for Mobility in Europe), description des compétences transversales et personnelles nécessaires pour l'emploi, mai 2012

Le tableau suivant résume les compétences transversales identifiées par Yes-Me.

Domaines	Exemples de compétences transversales
Compétences cognitives	Admettre les critiques et les erreurs personnelles Identifier et analyser le contexte Collecter de l'information Identifier ses besoins personnels Être capable d'évaluer son propre travail
Compétences relationnelles et de communication	Travailler en équipe Communiquer avec les clients Communiquer avec les collègues Tenir les rôles Écouter Entrer en relation avec les autres Respecter les règles Agir en médiateur

Compétences stratégiques et d'organisation	Organiser son travail de manière autonome Établir des priorités Demander confirmations et retours Gérer les urgences Résoudre les problèmes Gérer le stress Gérer son propre processus d'apprentissage Optimiser les ressources Être capable de travailler en mode projet Gérer la complexité
Attitudes	Autonomie Initiative, leadership Traits de caractère

Compétences comportementales

Dans le cadre d'une approche classique en trois registres de compétences : savoir, savoir-faire et savoir-être, les intitulés peuvent être jugés équivoques, notamment au regard de son apprentissage, en particulier celui de savoir-être. Le ministère de l'Éducation nationale a choisi de modifier ces intitulés et retient, pour le savoir-être, les *compétences comportementales*.

Ces compétences décrivent les qualités personnelles requises pour exercer l'emploi-type. Elles relèvent de la personnalité de l'individu et peuvent être mobilisées en situation professionnelle.

Le référentiel du ministère de l'Éducation nationale définit 23 compétences comportementales, telles que : aptitude à porter les valeurs de la structure ; autonomie et confiance en soi, capacité d'écoute, créativité, sens de l'innovation, curiosité intellectuelle, sens critique, sens relationnel.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/11_novembre/57/7/2011_repertoire_metiers_dictionnaire-competences_199577.pdf

Source : ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dictionnaire des compétences, novembre 2011

Compétences transférables

Les compétences transférables sont des « compétences spécifiques attachées à une situation professionnelle donnée (métier, secteur ou organisation productive) mais qui peuvent être mises en œuvre dans un autre contexte professionnel. Elles comprennent :

- les compétences liées à un contexte professionnel particulier, mais qui peuvent être utilisées dans un autre métier ou au sein d'un même métier, dans un contexte professionnel différent (organisation productive, produit ou service). Par exemple, la compétence technique d'un opérateur de production « d'identifier les dysfonctionnements techniques et de réaliser des interventions techniques » est une compétence qui peut être « transférée » dans différents secteurs ;
- les compétences acquises en dehors de l'activité professionnelles, mais utiles, voire indispensables à l'exercice de certains métiers.

Source : Lainé F. (2011), « Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », La Note d'analyse, n° 219, Centre d'analyse stratégique, avril

Certification professionnelle

Une certification professionnelle enregistrée au RNCP atteste d'une « qualification », c'est-à-dire de capacités à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de plusieurs situations de travail, à des degrés de responsabilité définis dans un « référentiel ».

Source : Commission nationale de la certification professionnelle

Opération ou document qui authentifie les compétences et savoir-faire d'un individu par rapport à une norme, appelée référentiel. En matière de qualification professionnelle, il s'agit d'un diplôme, d'un titre, d'un brevet ou d'un certificat.

Un tel document a une valeur juridique nationale.

Source : Carif-Oref Pays de la Loire

CQP

Mis en place par une branche professionnelle pour répondre à ses besoins spécifiques, ce certificat atteste de la maîtrise par un individu de compétences liées à une qualification identifiée par la branche considérée.

Le CQP, qui n'a pas de niveau reconnu par l'État, n'a de valeur que dans la branche ou le regroupement de branches qui l'a créé.

L'élaboration d'un CQP relève d'une décision de la Commission paritaire nationale pour l'emploi (CPNE) de la branche.

Créés en 1986 par les partenaires sociaux, les certificats de qualifications professionnelle (CQP) sont déclarés certifications professionnelles en 2002. Inscrits sur les listes de branche, ils peuvent faire l'objet d'une demande d'enregistrement au RNCP, c'est une démarche volontaire de la part de l'organisme certificateur. Leur enregistrement au RNCP leur permet d'être accessibles par la VAE.

Source : Commission nationale de la certification professionnelle

CQPI (interbranches)

Le CQPI est une certification professionnelle qui valide des capacités ou compétences professionnelles mises en œuvre dans l'entreprise et qui sont communes à deux ou plusieurs branches professionnelles.

Le CQPI est le fruit d'une collaboration entre professions qui ont décidé de reconnaître la validité de ce type de certificat.

Il est élaboré par deux ou plusieurs branches dès lors qu'elles estiment que la qualification concernée recouvre des activités professionnelles identiques ou proches, et que les capacités ou compétences à la conduite de ces activités constituent un ensemble commun.

Source :

Bloc de compétences

Définition partagée de la notion de « blocs de compétences »

Les blocs de compétences se définissent comme des éléments identifiés d'une certification professionnelle s'entendant comme un ensemble homogène et cohérent de compétences. Ces compétences doivent être évaluées, validées et tracées. Sous ces conditions, elles constituent une partie identifiée de la certification professionnelle.

Le « bloc de compétences » s'apparente à une activité ou un domaine d'activité au sein d'une certification professionnelle.

Les blocs de compétences, partie intégrante d'une certification professionnelle, peuvent être :

- communs à plusieurs certifications professionnelles,
- ou spécifiques à une certification particulière.

Un « bloc de compétences » ne se confond pas avec un « module de formation », qui est le processus pédagogique concourant à l'acquisition des compétences définies et identifiées au sein de la certification ou d'un bloc.

- Tout bloc de compétences ne fait aucunement référence à un bloc de formation, ni à un contenu de formation.
- Au sein d'une certification professionnelle enregistrée au RNCP, les blocs de compétences se définissent comme des ensembles homogènes et cohérents.
- Il est recommandé dans l'intérêt de l'usager, d'en expliciter succinctement le contenu.
- Un bloc de compétences est identifiable par un intitulé précis pour en assurer la traçabilité et permettre son utilisation dans le cadre de la formation tout au long de la vie.
- Chaque bloc est certifié, il donne lieu à une évaluation et une validation.
- Toute certification se compose d'un nombre restreint de blocs, sans qu'il y ait de minimum ni de maximum. À titre indicatif une certification peut comporter 4 blocs de compétences ou 7 ou davantage.

Sources : Copanef, www.fpspp.org/portail/resource/filecenter/document/042-000024-014/definition-blocs-de-competences-bureau-9juin2015.docx

Commission nationale de la certification, www.cncp.gouv.fr/actualites/blocs-de-competences-principes-et-recommandations-a-lattention-des-organismes

CléA, le certificat socle de connaissances et de compétences professionnelles

Élaboré par les partenaires sociaux au niveau interprofessionnel (COPANEF) lors de la mise en place du compte personnel de formation (CPA), le socle de connaissances et de compétences professionnelles constitue le niveau le plus partagé des « compétences transversales » (cf. ci-dessous) :

« Toute la démarche CléA s'articule autour d'un référentiel unique, applicable à tous les publics, à tous les secteurs. Chaque acteur du dispositif – branches professionnelles, Régions, organisme évaluateur – doit se l'approprier, le contextualiser, développer sa propre méthodologie, ses propres outils… tout en respectant sa teneur, en restant fidèle à ses principes.

En effet, CléA étant une certification unique, interprofessionnelle et reconnue au niveau national, elle doit garantir l'acquisition d'un socle de connaissances et de compétences commun à tous, avec un niveau d'exigence homogène sur tout le territoire et dans tous les secteurs d'activité.

Le référentiel compte 7 domaines, 28 sous-domaines et 108 critères d'évaluation.

Les 7 domaines :

- la communication en français ;
- l'utilisation des règles de base de calcul et du raisonnement mathématique ;
- l'utilisation des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- l'aptitude à travailler dans le cadre de règles définies d'un travail en équipe ;
- l'aptitude à travailler en autonomie et à réaliser un objectif individuel ;
- la capacité d'apprendre à apprendre tout au long de la vie ;
- la maîtrise des gestes et postures et le respect des règles d'hygiène, de sécurité et environnementales élémentaires ».

Source : www.certificat-clea.fr/referentiel.html – le référentiel et la démarche ont été élaborés par le Comité Observatoire et certification du COPANEF en 2015

Cadre européen de certification

Dès 2004, les ministres chargés de la formation professionnelle ont prévu la mise en place d'un cadre européen pour faciliter la mobilité, et aider à la comparaison des certifications.

Une recommandation pour la mise en place d'un cadre européen des certifications pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, du Parlement européen et du Conseil, a été publiée en avril 2008.

Elle prévoit « la création d'un cadre de référence commun, destiné à servir d'outil de transposition pour les différents systèmes et niveaux de certification, tant pour l'enseignement général et supérieur que pour l'enseignement et la formation professionnels ».

La recommandation prévoit que chaque État membre désigne un point de coordination national pour l'application de la recommandation.

La CNCP a été désignée en tant que point national de coordination.

Conformément à la recommandation qui prévoyait qu'en 2010 les États membres auraient comparé leurs niveaux de qualification à ceux du « méta cadre » que constitue le CEC, la France a présenté son « rapport de référencement » en octobre 2010.

Afin de suivre la mise en œuvre de la recommandation sur le CEC, la Commission européenne recourt à un site permettant aux internautes d'avoir accès aux différents rapports des États membres :

Source : www.cncp.gouv.fr/international/cadre-europeen-des-certifications

ANNEXE 4

BIBLIOGRAPHIE

Agostino (d') A. *et al.* (2013), *Sélection d'un échantillon raisonné d'outils développés par les Observatoires prospectifs des métiers et des qualifications*, rapport d'étude pour le Comité observatoires et qualifications du CPNFP, Céreq.

Agostino (d') A. et Delanoë A. (2012), « Les observatoires prospectifs des métiers et des qualifications : des outils pour agir », *Bref du Céreq*, n° 297-2, juin.

Amat F. et al. (2017), les blocs de compétences dans le système français de certification professionnelle : un état des lieux, Céreq Echanges, n°4, janvier.

Apec (2013), « Les mobilités sectorielles des cadres et les compétences transférables », Les études de l'emploi cadre, *Synthèse*, n° 2013-48, juin.

Branche-Seigeot A. (2015), « Compétences individuelles et compétences utilisées en situation de travail. Quels constats ? Quelle valorisation salariale ? », *Document d'études*, n° 193, Dares, septembre.

Cavestro W., Durieux C. et Monchatre S. (2007), *Travail et reconnaissance des compétences*, Paris, Economica, coll. « Connaissance de la gestion ».

Cedefop (2014), *Terminology of European Education and Training Policy*. *A selection of 130 key terms*, deuxième édition, mai.

CNCP, EQF (2010), Référencement du cadre national de certification français vers le cadre européen de certification pour la formation tout au long de la vie.

Commission européenne (2012), *Description des compétences transversales et personnelles nécessaires pour l'emploi*, Yes-Me, DG Emploi, affaires sociales et inclusion, mai.

De Ferrari M. *et al.* (2014), *Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer*, AEFA, ERASMUS +, octobre.

Diaye M.-A.et Lainé F. (2016), « Compétences transférables et aires de mobilités professionnelles : Analyse à partir du fichier ROME et de l'enquête Emploi », *Mimeo*, Pôle emploi.

Diaye M.-A. et Lainé F. (2016), « Travail, compétences transversales et mobilité entre les métiers », *La Note d'analyse*, France Stratégie, à paraître.

Estrade M.-A. (2008), « Une prospective socio-économique du travail et de l'emploi peu qualifié », *L'emploi, nouveaux enjeux – Édition 2008*, Insee.

Flamand J. (2016*),* « Dix ans de transitions professionnelles. Un éclairage sur le marché du travail français », *Document de travail*, France Stratégie, mars.

Fondeur Y., de Larquier G. et Lhermitte F. (2011), « Quand l'informatique outille le recrutement », *Connaissance de l'emploi*, n° 76, Centre d'études de l'emploi, janvier.

Fonds Paritaire de sécurisation des parcours professionnels (2016), rapport au parlement, octobre.

Gillier D. (2016), *Les Certificats de qualification professionnelle*, Les avis du CESE, Conseil économique, social et environnemental, septembre.

IGEN, IGAENR (2015), *L'introduction des blocs de compétences dans les diplômes professionnels,* rapport n° 2015-078, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, novembre.

Jonas N. (2013), « Les capacités des adultes à maîtriser des informations écrites ou chiffrées. Résultats de l'enquête PIAAC 2012 », *Insee Première*, n° 1467, octobre.

Lainé F. (2016), « Les compétences attendues par les employeurs et les pratiques de recrutement », *Éclairages et synthèses*, n° 22, Pôle emploi, juin.

Lainé F. (2011), « Compétences transversales et compétences transférables : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles », *La Note d'analyse*, n° 219, Centre d'analyse stratégique, avril.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2014), *Compétences clés : définitions, usages et formalisation*, CPC études, n° 4, Sémaphores, juillet.

Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social (2014), *Formation professionnelle. Guide pratique de la réforme*, novembre.

Simonnet V. et Ulrich V. (2009), « La mobilité entre métiers : 30 % des personnes en emploi en 1998 avaient changé de métier en 2003 », *Premières synthèses-informations*, n° 05.3, Dares, janvier.

World Economic Forum (2016), *The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*, janvier.

ANNEXE 5

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AEFA	Agenda européen pour la formation des adultes
AFPA	Association pour la formation professionnelle des adultes
ANI	Accord national interprofessionnel
APEC	Association pour l'emploi des cadres
ARFTLV	Agence régionale de la formation tout au long de la vie
BMO	Besoins en main-d'œuvre (enquête Pôle emploi)
BTP	Bâtiment et travaux publics
CACES	Certificat d'aptitude à la conduite en sécurité
CCPI	Certificat de compétences professionnelles interbranches
CEC	Cadre européen de certification
CEP	Conseil en évolution professionnelle
CESE	Conseil économique social et environnemental
CNCP	Commission nationale de la certification professionnelle
CNCP	Commission nationale de la certification professionnelle
COPANEF	Comité paritaire interprofessionnel national pour l'emploi et la formation
CPF	Compte personnel de formation
CPNE	Commission paritaire nationale de l'emploi
CQP	Certificat de qualification professionnelle
CQPI	Certificat de qualification professionnelle interbranches
CS	Catégorie socioprofessionnelle
CV	Curriculum vitae
DGEFP	Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle
DGSIP	Direction générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle
DRH	Direction/directeur des ressources humaines
ECT	Enquête Conditions de travail
EDEC	Engagement de développement de l'emploi et des compétences
FAFIH	Fonds national d'assurance formation de l'industrie hôtelière

FAFTT	Fonds d'assurance formation du travail temporaire
FIMO	Formation initiale minimum obligatoire
FONGECIF	Fonds de gestion des congés individuels de formation
FPSPP	Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels
FQP	Formation et qualification professionnelle (enquête Insee)
GIM	Groupement des industries métallurgiques
GRH	Gestion des ressources humaines
IAE	Insertion par l'activité économique
IGAENR	Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche
IGEN	Inspection générale de l'éducation nationale
MDEF	Maison de l'emploi et de la formation
MRS	Méthode de recrutement par simulation
OPACIF	Organisme paritaire agréé au titre du congé individuel de formation
OPCA	Organisme paritaire collecteur agréé
OPMQC	Observatoire prospectif des métiers, des qualifications et des compétences
PIAAC	Programme for the International Assessment of Adult Competencies
PME	Petites et moyennes entreprises
REC	Réseau Emplois Compétence
RH	Ressources humaines
RNCP	Répertoire national des certifications professionnelles
ROME	Répertoire opérationnel des métiers et des emplois
TOEIC	Test of English for International Communication
TPE	Très petite entreprise
UODC	Université ouverte des compétences
VAE	Validation des acquis de l'expérience

Directeur de la publication
Michel Yahiel, commissaire général
Directeur de la rédaction
Fabrice Lenglart, commissaire général adjoint
Contact presse
Jean-Michel Roullé, directeur du service Édition/Communication/Événements
01 42 75 61 37, jean-michel.roulle@strategie.gouv.fr

RETROUVEZ
LES DERNIÈRES ACTUALITÉS
DE FRANCE STRATÉGIE SUR :

www.strategie.gouv.fr

francestrategie

@Strategie_Gouv

Les opinions exprimées dans ce rapport engagent leurs auteurs et n'ont pas vocation à refléter la position du gouvernement.

FRANCE STRATÉGIE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Premier ministre
Commissariat général à la stratégie et à la prospective

France Stratégie, laboratoire d'idées public, a pour mission d'éclairer les choix collectifs. Son action repose sur quatre métiers : évaluer les politiques publiques ; anticiper les mutations à venir dans les domaines économiques, sociétaux ou techniques ; débattre avec les experts et les acteurs français et internationaux ; proposer des recommandations aux pouvoirs publics nationaux, territoriaux et européens. Pour enrichir ses analyses et affiner ses propositions France Stratégie s'attache à dialoguer avec les partenaires sociaux et la société civile. France Stratégie mise sur la transversalité en animant un réseau de huit organismes aux compétences spécialisées.

FRANCE STRATÉGIE - 18, RUE DE MARTIGNAC - 75700 PARIS SP 07 - TÉL. 01 42 75 60 00