

Former pour le développement de compétences transversales

Catherine Loisy, maître de conférences HDR émérite
Université de Bretagne Occidentale
Laboratoires CREAD et S2HEP

Plan de l'intervention

1. Former pour des compétences, entre demande institutionnelle et opportunités de développement professionnel : faire apprendre
2. Situer les compétences au niveau du programme et au niveau pédagogique
3. Interroger la 'compétence transversale' du point de vue conceptuel et du point de vue de l'usage de cette idée

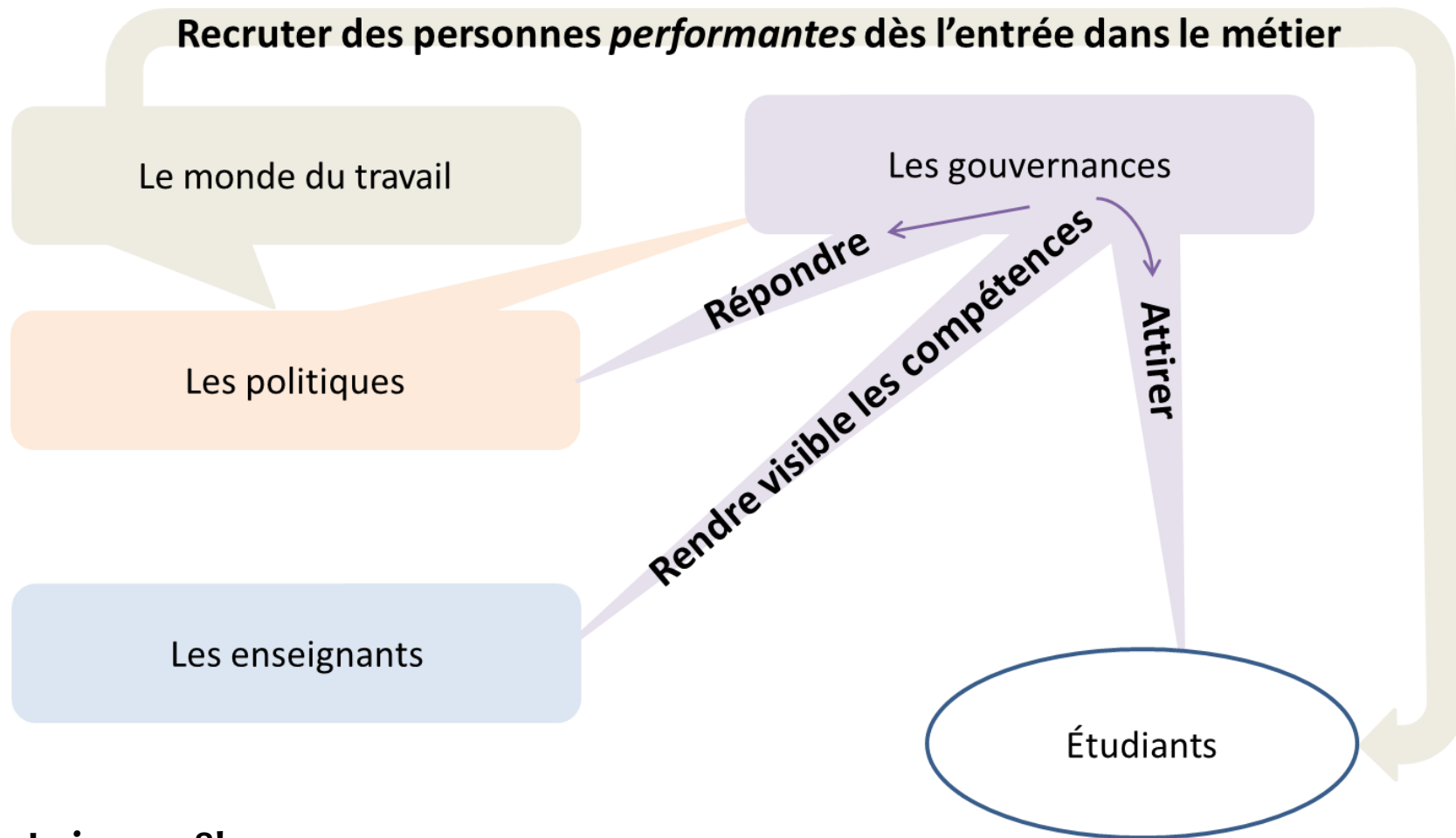
1^{ère} partie

***Former pour des compétences, entre
demande institutionnelle et opportunités de
développement professionnel :
Faire apprendre***

Une demande institutionnelle

- * Un contexte socio-économique mouvant
 - * Enjeux économiques, sociaux, politiques et idéologiques déstabilisants ;
 - * Attentes de ‘compétences’, en fait des ‘performances’ (notamment pour les métiers à très haut niveau de technicité, de créativité, ou de complexité) ;
 - * Responsabilisation des salariés vis-à-vis de leur employabilité.
- * De nouveaux enjeux dans les politiques éducatives européennes, puis nationales :
 - * Mise en avant de la ‘réussite’ (processus de Bologne) bien que ce concept soit complexe à définir (Romainville, 2020) ;
 - * Report des attentes européennes sur les politiques nationales.
- * Climat de reddition de comptes : on peut le vivre comme une forme de pouvoir des tutelles (Lenoir, 2018).

Une demande institutionnelle



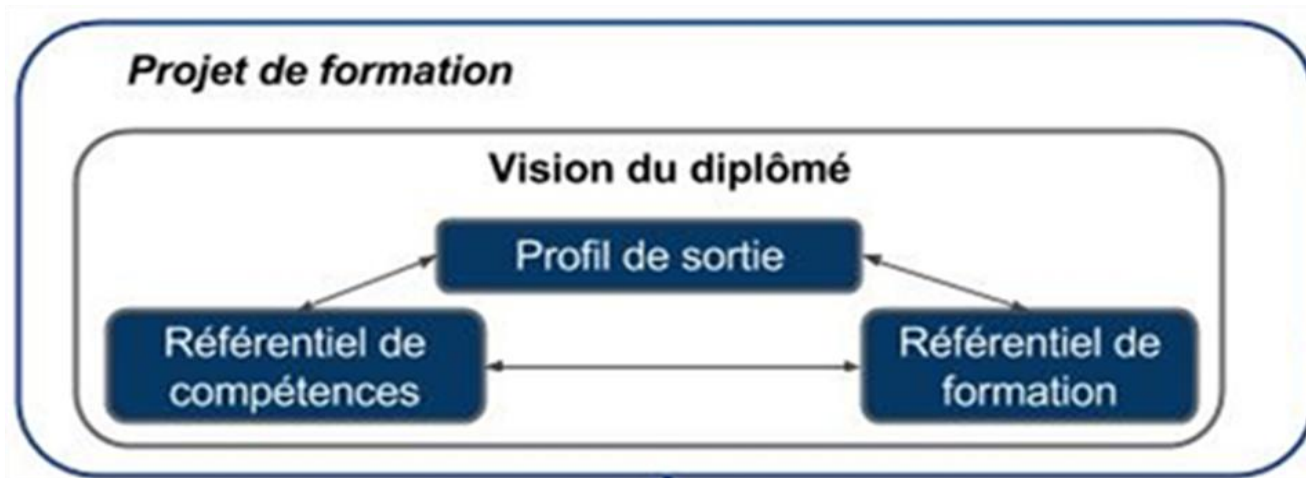
Loisy, 2018b, 2022

Possibilité de réponses adaptées au contexte

- * Le dossier d'accréditation (JORF, 2014), une contextualisation générale
 - * Stratégie de formation aux regards des enjeux prioritaires
 - * Mise en œuvre de la politique à travers les procédures et moyens
 - * Architecture de l'offre de formation
 - * Capacité à mobiliser les moyens correspondants
- * Le projet de formation, une recontextualisation pédagogique
 - * « *[il] se fonde, s'échafaude, s'édifie [...] [il] ne part pas de l'existant (expertise, pratiques ancrées, etc.), mais de la représentation d'un futur encore inconnu, par un processus d'anticipation amenant à définir des finalités, des buts et des objectifs* » (Loisy, Coulet & Carosin, 2018a) ;
 - * Le versant programmatique : articuler les dimensions de l'activité pédagogique (apprentissage, évaluation, accompagnement) ; dresser un plan d'actions ; définir les moyens nécessaires.
 - * Il s'agit d'articuler ces deux visées bien qu'elles soient en tension.

Vers un travail collégial : le projet de formation

- * Élaboration collective de la vision du diplômé en fin de formation (Prégent et al., 2009)
 - * Le profil de sortie
 - * Compétences à atteindre ;
 - * Valeurs portées et attitudes attendues à l'issue de la formation.
 - * Tout en prenant appui sur la demande, on peut définir les orientations en un 'référentiel de formation' contextualisé.



Extrait de Loisy, Coulet & Carosin, 2018a

Premier avantage : cohérence du programme

- * Continuité et cohérence du programme pour soutenir l'ApC
 - * Partir des apprentissages essentiels et non des matières à agencer ;
 - * Penser leur déploiement pour soutenir l'appropriation des contenus scientifiques au fil du parcours ;
 - * Anticiper l'alignement des objectifs à l'évaluation des apprentissages en passant par les méthodes et moyens pédagogiques.
- * Ces échanges permettent aux enseignants
 - * Une meilleure connaissance de l'ensemble des cours ;
 - * Un moindre sentiment d'isolement :
 - * « *l'équipe pédagogique se fédère en partageant l'organisation des activités d'apprentissage et en assumant, collectivement de ce fait, la responsabilité des enseignements (Poumay, 2014).* » (Loisy et al. 2018a)

Deuxième avantage : lisibilité du programme

- * Décloisonnement des savoirs scientifiques
 - * Une meilleure lisibilité des apprentissages : alors que le découpage traditionnel des cours cloisonne les savoirs, l'approche-programme contribue à soutenir la construction du sens des savoirs.
- * Si on pense collectivement l'intégration et l'articulation de l'expérience professionnelle à la formation universitaire
 - * Cela contribue à donner du sens à la formation et aide à construire un projet d'intégration dans le monde du travail.
- * La publication d'un programme plus lisible peut attirer de nouveaux étudiants.

Troisième avantage : développement professionnel

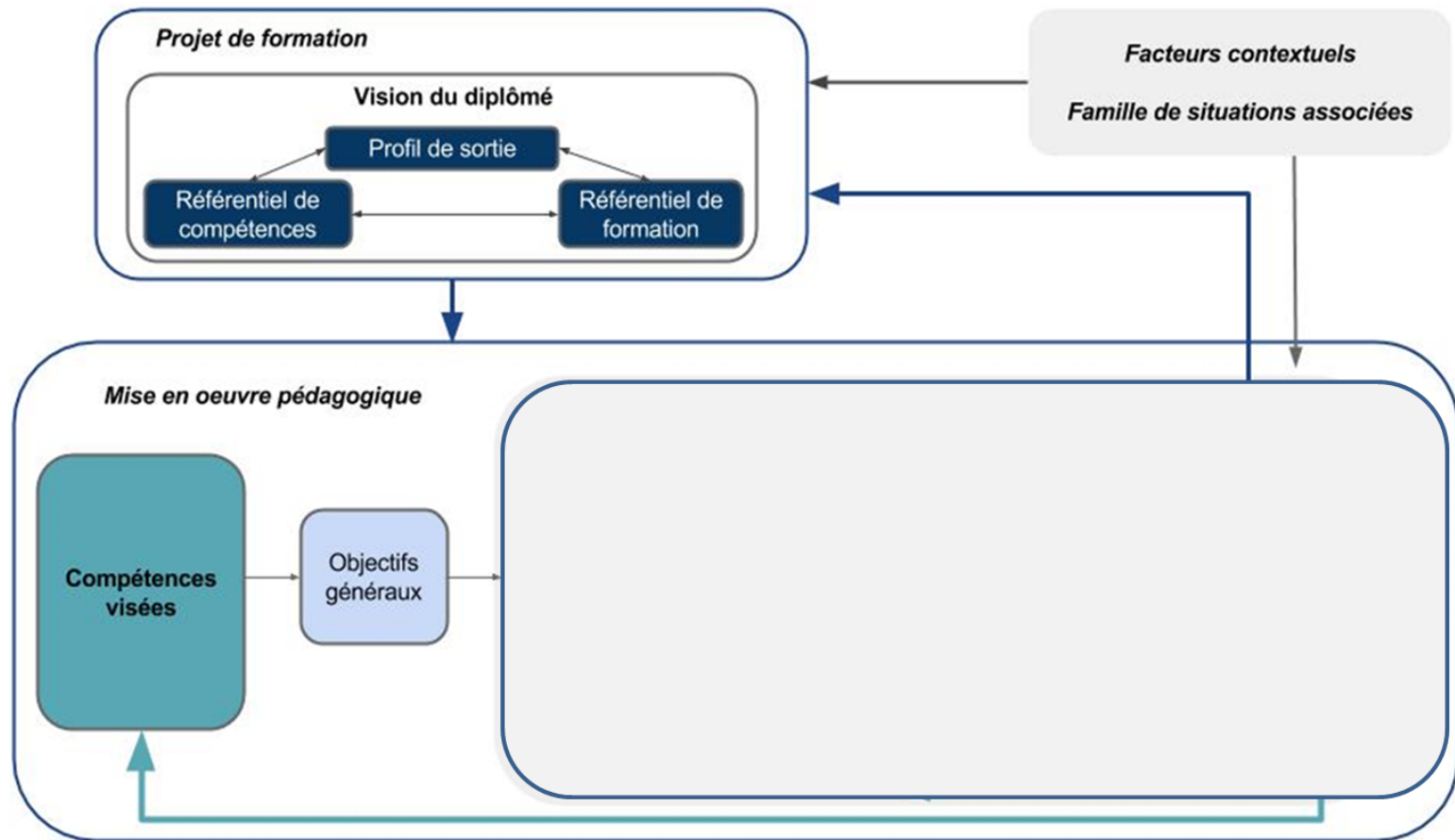
- * Les enseignants font l'expérience vivante du travail collectif.
 - * La participation à l'activité collective favorise les apprentissages (Wenger, 1998).
- * Élaboration conjointe du projet et développement
 - * Des échanges et des discussions
 - * Formalisation des idées et expériences – arguments, clarifications... :
 - * Conscientisation, négociations de sens, intégration de l'expérience ;
 - * Rapports sociaux propices à des médiations – mise en visibilité des perceptions ;
 - * Rapport social inter-psychique propice au développement professionnel ;
 - * Conservation des traces écrites intermédiaires (Loisy, 2018).
 - * Possibles apports d'éclairages académiques par les pairs ou par des accompagnants.

2^{ème} partie

*Situer les compétences au niveau du
programme et au niveau pédagogique*

The bottom of the slide features a decorative graphic consisting of several overlapping, wavy, horizontal bands. The colors are muted, including shades of blue, green, and brown, creating a layered, organic effect.

Les compétences dans le programme de formation



*Interrelations entre approche-programme et approche par compétence
(d'après Loisy, Coulet & Carosin, 2018a)*

Définition de la compétence

- * Pas de consensus sur la définition de la compétence, mais tout le monde en reconnaît la dimension praxéologique
 - * La compétence est intimement liée à l'activité qu'elle permet de générer.
- * Une définition constructiviste de la compétence (Coulet, 2011)
 - * La compétence est « une **organisation** de l'activité **mobilisée** et **régulée** pour faire face à une **tâche** donnée, dans une **situation** déterminée ».
- * Cela conduit à convoquer d'autres termes : situation et classe de situations ; tâches et activité ; activité et compétence ; compétence versus performance.

Définitions des situations et classes de situations

- * La situation, ce sont les conditions particulières dans lesquelles est mobilisée et régulée la compétence
 - * Contingences particulières d'une situation donnée : tâche à réaliser (consignes), ressources à disposition, conditions de réalisation, modalités de régulation... ;
 - * Caractéristiques de la personne dans cette situation à ce moment-là...
- * La classe de situations renvoie à l'ensemble des situations où sont mobilisées et combinées des 'ressources' similaires pour répondre à des buts similaires
 - * → La situation visant la formation pour des compétences, doit être en adéquation avec les buts et ressources de la classe de situations.

Définitions des tâches et de l'activité

- * Tâche prescrite (Leplat, 2004)
 - * « *Le but à atteindre et les conditions dans lesquelles il doit être atteint* »
 - * La tâche peut être décrite *a priori* et de manière objective.
- * Activité du sujet
 - * *Ce qu'il met en œuvre pour exécuter la tâche* (Leplat, 2004, p. 102)
 - * Elle ne peut pas être décrite *a priori* en raison de la diversité des modes de réalisation, mais aussi (Clot et al., 2000) en raison
 - * Du décalage entre activité réelle et 'réel de l'activité' : « *le développement de l'activité [...] est gouverné par les conflits entre celles, concurrentes, qui auraient pu réaliser la même tâche à d'autres coûts* ».
- * Relation dynamique entre tâche et activité (redéfinition)
 - * Il existe toujours un décalage entre la tâche prescrite et l'activité mise en œuvre pour réaliser la tâche (Leplat & Hoc, 1983).

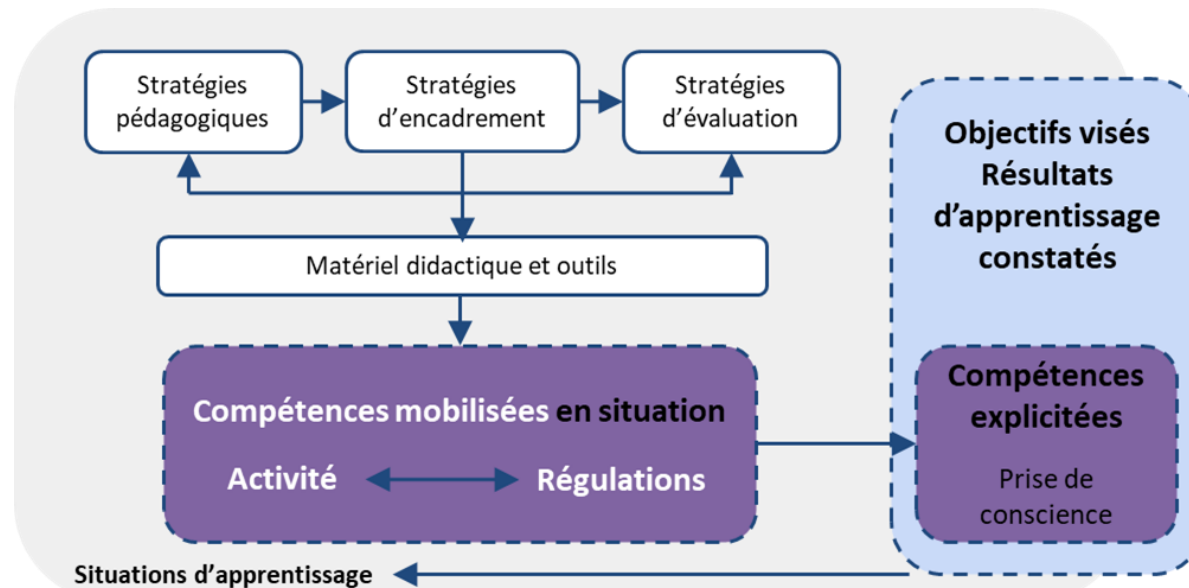
Distinction compétence / performance

- * La compétence n'est pas la performance
 - * La compétence est du côté du sujet agissant ;
 - * La performance renvoie à un jugement social sur la mise en œuvre de compétences lors de la réalisation d'une tâche :
 - * La performance est considérée comme réussie ou non en fonction d'attendus (socialement définis) ;
 - * Ces attendus peuvent être définis en termes de résultats, procédures, vitesse d'exécution, mobilisation de ressources, etc.
- * À un moment ou à un autre, le jugement social interviendra
 - * Le monde du travail recrute le candidat prometteur, la personne promettant de belles performances, etc.
 - * Mais la culture de la sélection ne devrait pas intervenir dans le processus de formation pour des compétences.

Les compétences au niveau pédagogique

* Former pour des compétences

- * Concevoir des tâches à faire réaliser ;
- * Penser les caractéristiques des situations (ressources à disposition, conditions de réalisation de la tâche...) ;
- * Prévoir les régulations qui jouent un rôle spécifique dans le développement des compétences.



Influence des caractéristiques de la situation

- * La performance et la mobilisation de la compétence attendue ne sont jamais garanties. Elles sont influencées par les contingences de la situation :
 - * Le contexte physique et social peut être plus ou moins aidant ;
 - * Les propriétés prises en compte par le sujet, « *l'interprétation et l'analyse de la situation* » (Richard, 1994), jouent un rôle déterminant.
- * Le contexte personnel influe sur le réel de l'activité
 - * « *Le réel de l'activité est également ce qui ne se fait pas, ce que l'on cherche à faire sans y parvenir — le drame des échecs — ce que l'on aurait voulu ou pu faire, ce que l'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter — paradoxe fréquent — ce que l'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire* » (Clot, et al., 2000)

3^{ème} partie

Interroger la 'compétence transversale' du point de vue conceptuel et du point de vue de l'usage de cette idée

Compétences transversales. Politique éducative en France

- * Une compétence est dite 'transversale' lorsqu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel (Tardif et Dubois, 2013).
- * Les compétences transversales sont mises en avant dans les politiques éducatives françaises qui les dénomment « *compétences transférables et transversales* » (France stratégie, 2017).
 - * L'exemple donné est emblématique de la difficulté conceptuelle :

Les compétences transférables sont attachées à une situation professionnelle donnée, mais peuvent être mises en oeuvre dans un autre contexte professionnel : par exemple, des compétences en analyse financière développées dans le cadre d'une activité bénévole de trésorier d'une association. Les compétences transversales sont génériques, mobilisables dans diverses situations professionnelles : maîtrise de la langue, connaissances en bureautique, capacité à travailler en équipe...

Quelles sont ces compétences transversales ?

- * Celles-ci sont principalement :
 - * Méthodologiques (stratégies de planification) ;
 - * D'ordre personnel et social (entretien des relations)* ;
 - * De l'ordre de l'expression, de la communication*, du langage ;
 - * Informationnelles et/ou numériques* ;
 - * De l'ordre de l'apprentissage et de l'exercice de la pensée*.
- * Le [Conseil de la communauté européenne \(2006\)](#) ajoute :
 - * Les compétence en mathématiques, en sciences et technologies ;
 - * L'esprit d'initiative et d'entreprise.
- * Les « *soft skills* » mettent aussi en avant les capacités d'adaptation, la motivation, la disponibilité...

Que recouvre cette dénomination ?

- * En fait, ces compétences dites transversales renvoient notamment (Coulet, 2016) :
 - * À un socle sur lequel on s'appuie pour développer d'autres compétences qui, elles, vont permettre d'aller plus loin dans le parcours personnel et professionnel :
 - * i.e., le Socle commun de connaissances et de compétences en France.
 - * À des compétences très générales, qui participent de chacune des compétences spécifiques mobilisables dans la vie professionnelle et/ou dans la vie personnelle
 - * Comme « *se servir d'outils de manière interactive (langue, technologie, etc.)* », « *interagir dans des groupes hétérogènes* », « *agir de façon autonome* » (DeSeCo OCDE, 2005, p. 7).

Enfin, un ancrage théorique peu assuré

- * Malgré l'adhésion qu'elle suscite, la transversalité des compétences est scientifiquement discutable :
 - * La compétence transversale n'est pas liée à un objet précis :
 - * Si elle peut sembler acquise lorsqu'elle est mobilisée sur un objet donné, le transfert sur un autre objet n'est jamais assuré (Rey 2009).
 - * L'absence d'objet précis semble peu compatible avec l'idée de 'classes de situations' :
 - * Un sujet qui maîtrise une procédure convenant à une situation, n'est pas toujours capable de l'appliquer à une autre situation qui sollicite pourtant la même compétence (Rey, 2014).
- * Tous les travaux de psychologie cognitive montrent que le transfert n'existe pas et l'exemple donné par France Stratégie n'est pas concluant.

Besoin de visibilité de 'compétence transversale'

- * Pourtant, inscrire certaines compétences 'transversales' dans le profil de sortie de l'étudiant peut contribuer à leur donner une visibilité lorsqu'il s'agit de compétences nécessaires à l'exercice d'un métier :
 - * Un exemple, la compétence de communication dans la formation des enseignants : bien que, comme Coulet le mentionne, cette compétence participe de plusieurs autres compétences spécifiques mobilisables dans la vie professionnelle de l'enseignant, la communication apparaît si importante que certaines équipes font le choix de l'afficher dans le profil de sortie ;
 - * L'afficher implique, bien entendu, que, dans le cursus de formation, des temps d'enseignement-apprentissage soient consacrés à cette compétence et qu'il existe des modalités d'évaluation de cette compétence.

Pour conclure

Ne pas perdre de vue la mobilisation...

- * L'introduction des compétences en éducation et formation réinterroge la transmission des connaissances « *en se focalisant sur leur mise en œuvre en situation* » (Coulet, 2016) :
 - * L'enjeu est désormais **est** du côté de **la** mobilisation des connaissances qui implique de « *construire les moyens nécessaires à leur appropriation* »

Et la régulation : rôle clé du portfolio

- * Un référentiel de compétences, même bien construit, reste limité à l'explicitation de l'organisation d'une activité « idéale et abstraite ».
- * L'organisation réelle de l'activité d'un sujet réel donné est toujours singulière :
 - * Le sujet agissant est la personne qui peut vraiment approfondir comment il organise personnellement son activité ;
 - * Le portfolio est l'outil idoine pour engager l'explicitation de ses compétences par la personne, dans toute leur singularité ;
 - * Chauvigné et Coulet (2010) suggèrent de structurer le portfolio :
 - * En l'organisant selon le référentiel de compétences qui prévaut dans la formation ou le métier (on doit y retrouver les compétences attendues) ;
 - * Et, pour chaque compétence, selon le modèle constructiviste de la compétence.

Un exemple d'accompagnement

- * Avec des formateurs d'enseignants, nous avons fait les choix suivants (Loisy *et al.*, publication en cours) :
 - * Leur faire réorganiser le référentiel de compétences venant du gouvernement en cinq à sept compétences
 - * Il doit y avoir une formation identifiable pour ces compétences ;
 - * Ces compétences doivent être validées en fin de formation.
 - * Distinguer quatre composantes pour penser la formation pour chaque compétence retenue, et pour la structuration du portfolio :
 - * Les savoirs à mobiliser dans l'action ;
 - * Les règles d'action ;
 - * La capacité à prendre des indices (lecture faite de la situation et de sa propre activité et prises de décisions pour modifier l'action) ;
 - * Les valeurs qui doivent sous-tendre l'activité.

Intérêt et coût du travail collectif

* Exigences du travail collectif

- * Engagement des gouvernances dans le changement (Lamine & Petit, 2014)
 - * Charge de travail supplémentaire → demande aux gouvernances ;
 - * Confrontation de représentations sociales ;
 - * Faire travailler ensemble le même et l'autre (Meirieu, 2017) : la conception du programme réunit les acteurs, mais la manière de l'aborder peut les diviser ;
 - * Mise en visibilité des manières de fonctionner : ouverture à la critique et risque de fragilisation → Reconnaissance et confiance mutuelles sont nécessaires au « collectif de travail » (Caroly et Clot, 2004).
 - * Horizontalité : développer un mode de pilotage du programme est collégial coordonné par les responsables de programmes (Frenay, 2018).
- * Double intérêt du travail collectif révélé par les études menées pendant la pandémie (Loisy & Lameul, 2022).

Merci de votre attention !

Catherine.Loisy@ens-lyon.fr

Références issues de G. Lameul & C. Loisy

Lameul, G. et Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck

- * **Lamine, B. & Petit, L. (2014)**. Les boîtiers de réponse pour un apprentissage interactif en amphithéâtre. Une expérience d'accompagnement et d'évaluation par la recherche. (p. 129-145).
- * **Poumay, M. (2014)**. L'innovation pédagogique dans le contexte de l'enseignement supérieur. (p. 69-81).



Références issues de C. Loisy & J.-C. Coulet

Loisy, C. et Coulet, J.-C. (dir.) (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. Londres : ISTE Éditions,

- * **Frenay, M., Parmentier, P., Warnier, L. & Wouters, P. (2018).** Implémenter l'approche-programme dans une perspective de développement de la qualité de l'enseignement universitaire (p. 217-232).
- * **Lenoir, Y. (2018).** Sens et non-sens à la lumière du néolibéralisme. (p. 43-94).
- * **Loisy, C. (2018).** L'approche-programme dans la perspective du développement des enseignants. (p. 187-216).
- * **Loisy, C., Carosin, E. & Coulet, J.-C. (2018).** Points de repères pour opérationnaliser l'approche-programme et l'approche par compétences à l'université. (p. 233-254).



Références institutionnelles

- * **France stratégie (2017).** *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. URL : [gt2_competences-ok.pdf](https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/2017/06/gt2_competences-ok.pdf) ([strategie.gouv.fr](https://www.strategie.gouv.fr))
- * **JORF (2014).** URL : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000028543620/2022-08-31/>
- * **DeSeCo OCDE (2005).** *La définition et la sélection des compétences clés.* URL: https://archive.univ-irem.fr/IMG/pdf/Document_DeSeCo_OCDE_2005.pdf

Autres références citées

- * **Caroly S. & Clot Y. (2004).** Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience, *Formation Emploi*, 88, 43-55. DOI : <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>
- * **Chauvigné, C. et Coulet, J.-C. (2010).** L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire, *Revue Française de Pédagogie*, 172, 15-28.
- * **Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2000).** Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- * **Coulet, J.-C. (2011).** La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences, *Le Travail Humain*, 74(1), 1-30.
- * **Coulet, J.-C. (2016).** Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Les Cahiers du CERFEE*, 41, DOI: <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- * **Legendre, M.-F. (2002).** Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. Dans C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. Laval, Les Presses de l'Université Laval.
- * **Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983).** Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations, *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- * **Leplat, J. (2004).** L'analyse psychologique du travail ? *European Review of Applied Psychology*, 54(2), 101-108.
- * **Loisy, C. (2018b).** Conférence invitée « Les compétences au cœur des offres de formation ». *Conférence des vice-présidents Commission Formation et Vie Universitaire*. Université Clermont Auvergne, 14 juin 2018. DOI : 10.13140/RG.2.2.34462.38727
- * **Loisy, C. (2022).** L'approche programme : expérience du collectif, développement, système. *Conférence invitée au Semiweb*, Lettres Sorbonne Université. Paris, le 22 mars 2022.
- * **Loisy, C. & Lameul, G. (2022).** La dimension collective du travail pédagogique dans le supérieur. Essai de modélisation. *Revue Spirale*, 69. DOI : <https://doi.org/10.3917/spir.069.0105>
- * **Meirieu, P. (2017).** Émergence de l'altérité dans l'enseignement supérieur. *IX^e colloque Questions de Pédagogie dans l'Enseignement Supérieur (QPES 2017)*. Grenoble, 13-16 juin 2017.
- * **Prégent, R., Bernard, H. & Kozanitis, A. (dir.) (2009).** Enseigner à l'université dans une approche-programme. Montréal : PIP.
- * **Rey, B. (2009).** Les compétences, oui, mais..., *Le café pédagogique*. URL: <http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/primaire/elementaire/pages/2009/103elemrey.aspx>.
- * **Rey, B. (2014).** *La notion de compétence en éducation et formation. Enjeux et problèmes*. Bruxelles, De Boeck.
- * **Richard J.-F. (1994).** La résolution de problèmes : bilan et perspectives, *Psychologie française*, 39(2), 161-175.
- * **Romainville M. (2020).** Les dimensions et les facteurs de la « réussite » à l'université, conférence invitée dans le cycle de conférence du projet Coursus+. URL : <https://www.universite-lyon.fr/formation/lancement-de-la-premiere-conference-cursus-br-les-dimensions-et-les-facteurs-de-la-reussite-a-l-universite-123560.kjsp>
- * **Tardif, J. & Dubois, B. (2013).** De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables, *Revue française de linguistique appliquée*, 8(1), 29-45.
- * **Wenger, E. (1998).** *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York, Cambridge University Press.

Annexes

The bottom of the page features a decorative graphic consisting of several overlapping, wavy, horizontal bands. The colors include a light blue, a white, and a golden-brown or tan. The waves are smooth and flow from left to right across the width of the page.

Résumé de l'intervention

- * Dans le contexte contemporain, les politiques éducatives incitent les établissements à former pour des compétences ; la demande est assez ouverte, ce qui peut susciter des inquiétudes et des résistances, mais le revers positif est que cette situation permet aux établissements de fournir une réponse en lien avec leurs caractéristiques (publics accueillis, dynamique interne...). Cette conférence défendra (1) que l'approche-programme ou approche curriculaire intégrée permet de se saisir de la demande pour élaborer une réponse adaptée au contexte d'exercice et au sens que donnent les acteurs à l'approche par compétences, réponse qui prend la forme du profil de sortie souhaité par l'équipe pédagogique pour l'étudiant ; (2) que cette réponse si elle est construite collectivement, contribue non seulement à la qualité et à la lisibilité des programmes, mais peut aussi être une source de développement professionnel pour les enseignants.
- * La définition de la compétence ne fait pas consensus, mais tout le monde s'accorde pour reconnaître sa dimension praxéologique : elle est intimement liée à l'activité qu'elle permet de générer. La compétence est aussi étroitement liée à la situation dans laquelle l'activité se déroule, d'une part, parce que tout type d'activité est propre à une famille de situations (où sont mobilisées et combinées des 'ressources' similaires pour répondre à des buts similaires), d'autre part, parce que les contingences de la situation permettent ou non que la compétence s'actualise. Cette conférence situera les compétences à deux niveaux : le programme (où se définit le profil de sortie souhaité) et le niveau pédagogique (où les compétences sont mobilisées et régulées) ; elle donnera les définitions de plusieurs notions connexes à l'approche par compétence : tâche prescrite / tâche redéfinie / activité réalisée ; situation et classe de situations.
- * Si l'on s'en tient aux compétences professionnelles, des interrogations apparaissent compte tenu de l'incertitude qui plane sur les métiers de demain, en revanche, les compétences 'transversales' font consensus en raison de leur caractère de généralité. Une compétence est transversale lorsqu'elle n'a pas d'ancrage disciplinaire ou professionnel : le risque est alors de détourner l'approche par compétences des situations où les contenus enseignés pourraient être mobilisés et régulés, et, *in fine*, de ne pas agir sur la construction des savoirs. Par ailleurs, la transversalité des compétences est scientifiquement discutée car la compétence transversale n'est pas liée à un objet précis, si elle peut sembler acquise lorsqu'elle est mobilisée sur un objet donné, le transfert n'est jamais assuré. Toutefois, inscrire certaines compétences transversales dans le profil de sortie peut contribuer à leur donner une visibilité lorsqu'il s'agit de compétences clés.