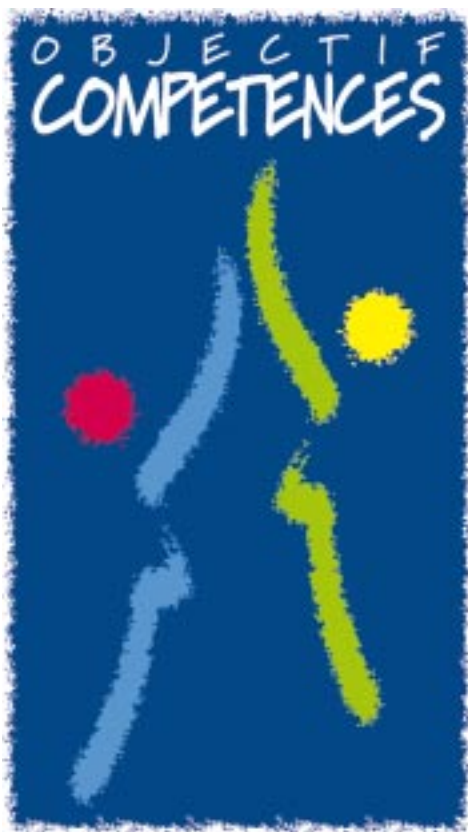


1 9 9 8



TOME 7

**Les effets de la logique  
compétences professionnelles  
sur l'acte de former**

CNPF



AVEC LE CONCOURS DU  
FONDS SOCIAL EUROPÉEN

CNPF

31, avenue Pierre 1<sup>er</sup> de Serbie - 75784 Paris Cedex 16

# Les effets de la logique compétences professionnelles sur l'acte de former

**Expert rédacteur : Charles DELORME - CEPEC INTERNATIONAL**

Ont participé à la préparation de ce cahier dans le cadre de groupes de travail :

**Président : René TIJOU - RENAULT**

**Rapporteur : Jean MICHELIN - FEDERATION FRANCAISE DU BATIMENT**

*ADAM Arlet*  
*AUGERE Sylvain*  
*BAYLE Jean-Paul*  
*BONDER Serge*  
*BOSSU Michel*  
*BOTTE François*  
*BOULANGER Laurent*  
*BRUTINOT*  
*CASTRO Jean-Luc*  
*CERF Jean-Marc*  
*CHEVALIER Patrick*  
*COLONGO Denis*  
*CONIL Alex*  
*de SARS Yves*  
*DERACHE Luc*  
*DIVANAC'H Monique*  
*DREUX Jean-Michel*  
*FIORINI Max*  
*FRANCHET Patrick*  
*FREMONT Arnaud*  
*GUERBETTE Elisabeth*  
*HENRY Noël*  
*HONORE Marc*  
*JEANPERRIN Didier*  
*LAMOISSIERE Marc*  
*LE PERFF Kristian*  
*LECLERCQ Jean-Etienne*  
*LEFEBVRE Bernard*  
*LEGRAND Eric*  
*LEJEUNE Pascal*  
*LEPRON Stéphane*  
*LOETSCHER Aurianne*  
*LUBIERE Laurent*  
*LULLIER Denis*  
*MAJCHRZAK Gérard*  
*MONTFORT Véronique*  
*MOREAU Marjolaine*  
*MORIER Francis*  
*MUNOZ Daniel*  
*PAULINO Christophe*  
*PERRET Rémy*  
*PEYSSON Patrick*  
*SCHWEITZER Dominique*  
*SOUWEINE Philippe*  
*SZTULZAFI Michel*  
*ZIEGLER*

ALINEA FORMATION  
UNION DES INDUSTRIES METALLURGIQUES ET MINIERES  
UNION NATIONALE FRANCAISE DE CHARPENTE, MENUISERIE, PARQUETS  
SOCIETE DAMART  
DOUBLE OPTION  
CHAMBRE SYNDICALE DES PLASTIQUES  
ACEREP SA  
CIMI  
ESC NANTES  
CFA DE LA VENTE - STEPHENSON  
ASKA  
ACEREP SA  
FRB  
A.B. CARRIERES  
STELLA ARTOIS  
ICEP DOLE  
INTERSPORT  
CFA-BTP D'ANTIBES  
SOLLAC FLORANGE  
GIM  
CFPPA  
AXCO-FORMING  
AFPIC CHIMIE  
ALCATEL  
AFT-IFTIM  
CEFLU  
ALCATEL  
KAYSESBER PACKAGING  
DIM SA  
CFA-BTP DE TROYES  
CNP  
AFT-IFTIM  
YVES ROCHER Les Villes - Geffs  
FAFTT  
IDAIC  
ALEXANDRE TIC - GROUPE ADECCO  
EDF GDF  
GARF  
CCCA-BTP  
EURO ASPARTAME  
INTERFORA  
AUCHAN  
AXA FRANCE ASSURANCE  
CNP  
MUTUELLE COMPLEMENTAIRE DE LA VILLE DE PARIS  
CEGELEC

Introduction .....	4
--------------------	---

## I. LES ENJEUX DE LA LOGIQUE COMPETENCES PROFESSIONNELLES SUR L'ACTE DE FORMER ..... 6

<b>1. La logique des compétences professionnelles : une révolution copernicienne pour la formation professionnelle ?</b> .....	<b>6</b>
1.1 Définition et conception des compétences professionnelles .....	6
1.2 La logique des compétences professionnelles : comment la comprendre ? .....	8
1.3 La logique des compétences professionnelles et l'acte de former .....	10
1.3.1 Le rôle premier de l'entreprise .....	11
1.3.2 L'entreprise apprenante ou l'entreprise formatrice ? .....	11
1.3.3 La relation au temps n'est pas la même en logique de production et en logique de formation .....	12
1.3.4 Se former, c'est avoir le droit à l'erreur .....	13
<b>2. Les effets de la logique des compétences sur les dispositifs de formation</b> .....	<b>13</b>
2.1 Les effets sur les modalités de la formation .....	13
2.1.1 Individualisation des parcours et des formations .....	13
2.1.2 Nouvelles Technologies Educatives .....	14
2.1.3 Modularisation des apprentissages .....	14
2.1.4 Examiner le réinvestissement des acquis de la formation .....	14
2.2 Les effets sur les nouveaux rôles des formateurs .....	15
2.2.1 Vers une diversification des métiers de formateurs .....	15
2.2.2 Intégrer une démarche qualité .....	15
2.3 Les effets sur les lieux de formation initiale et continue .....	16
2.3.1 Les effets sur les lieux de formation professionnelle .....	16
<i>La logique des compétences professionnelles et ses effets sur l'acte de former         en formation initiale professionnelle</i>	
<i>Comment passer d'un diagnostic de compétences professionnelles         en objectifs de formation correspondants ?</i>	
<i>Une formation en alternance qui s'origine dans le lieu de travail</i>	
<i>La logique des compétences professionnelles et ses effets sur la formation continue</i>	
2.3.2 L'interpellation de la formation initiale : l'école .....	19
<b>3. Pour favoriser l'action</b> .....	<b>20</b>
3.1 Des outils de diagnostic ? .....	20
3.2 Développer l'anticipation ou la conformité ? .....	21
3.3 Evaluation et validation : qui peut y participer ? .....	22

## II. DES EXPERIENCES DANS DIFFERENTS SECTEURS D'ACTIVITE ..... 24

Alcatel .....	24
Axa Courtage .....	27
EDF - GDF .....	33

Interfora .....	38
Léon Grosse .....	40
Yves Rocher Les Villes - Geffs .....	43
INSA Lyon .....	44
F.S.L.S.E. (Fondation Scientifique de Lyon et du Sud Est) .....	44
E.S.C. Nantes .....	46
<b>III. DES OUTILS... UNE METHODE .....</b>	<b>49</b>
<b>1. Pour engager une démarche compétences .....</b>	<b>49</b>
<b>2. Des outils propres à certaines organisations .....</b>	<b>52</b>
Un témoignage issu de l'industrie chimique .....	52
AFT IFTIM .....	54
CFA - BTP .....	55
SNVB .....	57
EDF - GDF .....	60
Approche Globale des Apprentissages .....	64
ICEP Dole .....	66
CEGELEC .....	69
<b>3. Des outils qui existent au niveau national .....</b>	<b>69</b>
La cartographie des compétences .....	69
Les certificats de qualification : professionnaliser les métiers .....	70
Le répertoire des compétences .....	71
Un dispositif pour les menuisiers-charpentiers .....	73
La banque nationale des données de compétences .....	74
<b>4. Quelques précisions .....</b>	<b>75</b>
SOLLAC .....	75
DOUBLE OPTION .....	77
ACEREP .....	78
CFA Stephenson .....	80
<b>Conclusion .....</b>	<b>81</b>
<b>IV. ANNEXES .....</b>	<b>85</b>
<b>V. BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>99</b>

Le recours à la logique des compétences soulève de nombreuses questions mais aussi de stimulantes perspectives tant dans le monde de la formation que celui des entreprises. Il est utile de signaler, d'ailleurs, que le terme de "démarche des compétences professionnelles" est préféré à celui de logique dans différents secteurs d'activité, comme le B.T.P. par exemple.

Ce cahier sur "**les effets de la logique compétences professionnelles sur l'acte de former**" revêt donc une importance particulière puisqu'il interpelle de nombreuses pratiques, tant dans l'organisation même de l'entreprise que dans ses relations avec les différents lieux de la formation initiale et continue.

Si la logique **des compétences professionnelles** a des implications pour l'entreprise, à différents niveaux (salarial, gestion des carrières, organisation), de même que dans ses relations avec les différentes instances syndicales et patronales, nous traiterons ici essentiellement de ses effets sur "l'acte de former", entendu dans son acception la plus large possible.

A travers différents articles et publications, mais aussi différents témoignages d'entreprises, cette notion de compétence professionnelle est donc en train de **développer une logique** qui montre progressivement des transformations dans l'organisation du travail, dans les relations entre les différents interlocuteurs de l'entreprise. Elle vient de façon radicale, interpeller les lieux et les modalités de la formation professionnelle. "L'acte de former" est questionné par le développement des compétences professionnelles dans l'entreprise et par l'entreprise ; ces différentes interpellations seront développées ultérieurement.

Nous trouverons dans ce cahier plusieurs parties.

Après une première partie où nous situerons **les principaux enjeux de cette logique des compétences sur l'acte de former**, différents témoignages d'innovation, de réalisation, vont nous être présentés dans une deuxième partie, par un panel d'entreprises qui viennent en quelque sorte illustrer et étayer cette logique des compétences professionnelles, et manifester les modifications sous-tendues pour l'acte de former.

Les expériences présentées émanent de différents lieux profes-

sionnels. Nous remercions à ce sujet les nombreuses entreprises, bureaux de consultants et organismes de formation qui nous ont permis de collecter une telle variété. Il ne s'agit pas d'évaluer ces travaux, encore moins de porter un jugement, mais de les prendre en compte dans leurs diversités, de les valoriser, tant au niveau des branches qu'au niveau de leur propre enjeu. Le choix est donc fait de partir des réalisations de terrain, avec leurs hésitations, leurs interrogations, leurs réussites, d'essayer d'en dégager les tendances actuelles, mais aussi les ouvertures et perspectives.

Dans une troisième partie, nous proposerons, à l'intention des entreprises, quelques méthodologies et suggestions qui permettront de poursuivre cette perspective ou encore de l'engager.

Enfin, dans une quatrième partie, nous indiquerons une bibliographie pour argumenter cette nouvelle perspective, celle de la logique des compétences professionnelles.

# Les enjeux de la logique compétences professionnelles sur l'acte de former

## 1. LA LOGIQUE DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : UNE REVOLUTION COPERNICIENNE POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE?

### 1.1 DEFINITION ET CONCEPTION DES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES

■ La lecture des témoignages et la prise en considération des divers essais concernant les compétences professionnelles dans les différentes entreprises traduisent généralement une grande variété au niveau terminologique. Cela peut apparaître accessoire à certains, voulant délibérément privilégier l'action immédiate. Cependant, il est important de se préoccuper de cette question des terminologies utilisées, mais aussi des cadres méthodologiques et conceptuels pour que, sans tomber dans le dogmatisme et l'uniformisation, il y ait, au contraire, un langage suffisamment commun. L'enjeu est la possibilité de se comprendre, non seulement dans la sphère immédiate de son entreprise, mais par rapport aux différents secteurs d'activités, pour qu'un véritable débat général puisse s'instaurer et garantir des transformations durables et partagées. Or, il apparaît que l'idée même de "logique des compétences professionnelles" n'est pas appréhendée, loin s'en faut, de la même façon à travers les différents témoignages examinés. Ainsi, pour les uns, il s'agit de considérer la logique des compétences professionnelles comme relevant de la responsabilité majeure et essentielle de l'entreprise. Pour d'autres (tel organisme de formation ou école d'ingénieur) la formation des compétences relève de sa responsabilité. Il ne s'agit pas uniquement d'une question de terminologie, mais, à travers ces mots, d'une différence de conception et de position dans le débat.

Nous pourrions dire qu'étant donné le succès du terme de compétence, il serait opportun d'élucider chaque fois qu'il est utilisé dans une situation professionnelle, les intentions, mais aussi les intérêts de ceux qui l'utilisent (salariés, formateurs, employés...).



■ Certains ont même recours au terme de performance en insistant sur la dimension désormais classique de la différence entre ce qui relève de "la disposition à", et de ce qui est effectivement manifesté, réalisé dans le contexte du travail, au moment de l'action elle-même. Ainsi, l'on justifie de l'usage du terme de "performance". La question est importante, puisqu'au moment de la construction d'outils d'évaluation, il serait utile de décider si l'on peut construire des outils d'évaluation à partir des compétences ou s'il s'agit de construire des outils d'évaluation à partir des performances (d'autant plus que dans le monde de l'entreprise, le terme de performance n'a pas précisément le même sens que, par exemple, chez les linguistes ou certains évaluateurs).

Dans les exemples qui ont fonctionné avec succès, il semble qu'il y ait eu un accord suffisant au sein d'une entreprise et en relation avec les organismes de formation pour que "la communication passe" et qu'il y ait effectivement ce travail d'effectué. Dans d'autres cas, nous craignons que le caractère approximatif des mots utilisés, des catégories permettant ensuite la construction des outils n'aboutisse à des impasses, ou plus généralement à des dérives.

■ La question du langage pose celle de la rigueur des concepts et des démarches, surtout si l'on souhaite que la logique des compétences professionnelles se développe et dure. Il s'agit là aussi, d'une construction vis-à-vis de laquelle l'absence de rigueur signifie fragilité et confusion. Il serait intéressant de pratiquer une analyse plus fine des différents outils, des démarches, des grilles, des référentiels, pour précisément apporter une meilleure rigueur et une meilleure solidité à la logique des compétences professionnelles. Même si les positions peuvent être diverses, il serait utile de les voir s'explicitier. Enfin, la variété, dans les terminologies utilisées, renvoyant à des approches conceptuelles différentes, peut aussi traduire des positions stratégiques, sociales et politiques divergentes. Il est donc opportun d'aboutir progressivement à des clarifications, faute de quoi, de nombreux malentendus ou conflits compromettraient l'avancée de cette "logique des compétences professionnelles" dont les utilisations pourraient servir des fins contradictoires.

■ Le terme de compétence est donc utilisé aujourd'hui tant dans

## *Les enjeux de la logique compétences professionnelles sur l'acte de former*

le domaine de la formation que dans celui de l'entreprise. Il ne s'agit pas de traiter cette différence importante donnant lieu à des utilisations hétérogènes. Certains penseront qu'ils développent, comme le déclare telle Ecole Supérieure de Commerce, des "compétences génériques ou opérationnelles", qui n'auraient donc pas le statut de compétences professionnelles... Nous adoptons donc pour des raisons fonctionnelles, pour ce cahier particulier, la définition proposée par le CNPF, puisqu'elle spécifie bien le concept de compétence *professionnelle* et non celui plus général de *compétence*.

*"La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en oeuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer."*

### **1.2 LA LOGIQUE DE COMPETENCES PROFESSIONNELLES : COMMENT LA COMPRENDRE ?**

■ Les propositions du CNPF sur la démarche de compétences indiquent que :

*"La formation initiale et continue n'est pas une fin en soi, mais un des moyens permettant de développer des ressources nécessaires aux compétences professionnelles"*.

Même si cela renvoie à des interrogations conceptuelles, nous adoptons l'idée que la *compétence professionnelle* relève d'une nouvelle conscience de la responsabilité de l'entreprise, tant dans son repérage, dans son évolution, que dans son évaluation et sa validation.

Ce qui apparaît commun avec les autres travaux existants sur la notion de compétences en formation, c'est le fait qu'elle prend en considération "des savoirs", des "savoir-faire", des "savoir-être". Elle appréhende à la fois les domaines cognitifs, gestuels, et moteurs, mais aussi relationnels et affectifs. Il y aurait donc là une constante dans l'usage du terme de compétence en formation et celui de compétence professionnelle dans le monde de l'entreprise.

■ Au point où nous en sommes de l'analyse des différents témoignages présentés et des expériences d'entreprises, nous

utiliserons cette conception de la *compétence professionnelle*, même si, comme toute définition dans une période d'innovation, elle comporte un caractère évolutif. L'essentiel est qu'elle puisse permettre de travailler utilement dans les prochaines périodes. Ce choix de définition de la *compétence professionnelle* ne nous paraît donc pas inconciliable avec d'autres usages du concept de compétence, d'autant plus qu'elle s'origine dans le monde du travail, pourvu que l'on considère qu'il existe d'autres compétences que professionnelles dans la vie d'un individu. De plus, l'un des intérêts majeurs de la notion de compétence professionnelle est qu'elle permet non seulement de questionner "l'acte de former", mais aussi de l'articuler, pour tout professionnel, à la gestion de son activité, sa carrière, mais aussi de son employabilité.

C'est ainsi que nous pouvons noter, dans un document de réflexion du CNPF sur la logique des compétences professionnelles :

*"Il ne peut y avoir convergence que si l'investissement de chacun et ce qu'il en retire est équilibré : pour l'employeur, une plus grande responsabilisation des salariés et une meilleure performance ; pour le salarié, une consolidation de son professionnalisme et une meilleure valorisation de ses compétences dans l'optique de carrières beaucoup plus diversifiées, intégrant notamment la nécessité de mobilité".*

■ Nicole PERY, Secrétaire d'Etat à la Formation Professionnelle, dans une intervention à l'AFREF le 24 juin 1998, signalait également :

*"Cela implique des transformations profondes des filières éducatives, mais cela implique surtout une mobilisation radicalement différente des dispositifs de formation continue et un réinvestissement fort des entreprises dans l'intégration professionnelle des jeunes à travers l'alternance".*

La logique des compétences professionnelles modifie les échanges entre l'entreprise et les lieux de formation initiale et continue en développant de nouvelles responsabilités. Le CNPF, dans son document de réflexion sur la logique des compétences professionnelles, signale encore :

*Les enjeux  
de la logique  
compétences  
professionnelles  
sur l'acte de former*

*"Il est important que l'entreprise montre que des parcours d'évolution et de promotion sont possibles. Cela implique un système de maîtrise et de validation assuré par l'entreprise et reconnu par la collectivité des compétences acquises par le salarié au cours de sa vie professionnelle".*

■ C'est donc l'occasion de constater que la logique des compétences professionnelles modifie les formations envisagées et qu'il s'agit, d'une certaine façon, d'une révolution copernicienne. C'est de l'entreprise que part l'activité de formation professionnelle ; c'est dans l'entreprise qu'elle s'origine et c'est dans l'entreprise qu'elle sera validée.

Est-ce pour autant que les lieux de formation ne se situeront qu'en dépendance vis-à-vis du monde du travail ou s'agira-t-il de créer de nouveaux partenariats, de nouveaux équilibres ?

**1.3 LA LOGIQUE DES  
COMPÉTENCES  
PROFESSIONNELLES ET  
L'ACTE DE FORMER**

■ S'il est possible de repérer, dans l'activité d'une entreprise les différentes compétences professionnelles mises en oeuvre ou qu'il s'agirait de rechercher, reste donc posée la question de leur acquisition. Comment se construisent des compétences professionnelles ? Comment faciliter leur développement ?

Dans la situation de formation initiale ou continue, la logique des compétences professionnelles vient donc dans ce contexte très actuel, questionner l'acte de former.

Si le but de ce cahier n'est pas d'aborder sur le plan théorique des réponses à ces interrogations, il n'en reste pas moins, ici comme ailleurs, que l'on ne peut faire l'économie ou l'impasse d'un traitement théorique pour peu qu'il n'y ait *"rien de plus pratique qu'une bonne théorie"*, surtout si l'on en mesure ultérieurement les conséquences dans le quotidien.

■ Par ailleurs, l'analyse des témoignages, même si elle permet de repérer une grande richesse et des perspectives stimulantes, traduit aussi un certain nombre d'hésitations dues à la variété des situations examinées, mais aussi liées aux contraintes de toute situation professionnelle. Dans ce cas, il s'agit d'abord de produire, or l'introduction de ce travail sur les compétences nécessite de prendre du temps et de la distance...

Comme l'examen des pratiques actuelles dans les entreprises et les travaux théoriques sur les processus d'acquisition chez les adultes conduisent à une certaine prudence, nous adopterons

une démarche pragmatique, provisoire, pour examiner *les effets de cette logique compétences sur la variété des actes de former et des situations de formation*.

### **1.3.1 Le rôle premier de l'entreprise**

Etant donné que la logique des compétences professionnelles relève de la responsabilité de l'entreprise, nous pouvons en déduire que l'acte de former professionnellement sera directement déterminé par cette logique des compétences. Même si, d'ordinaire, il est convenu d'opposer la logique d'acquisition et la logique de production, il revient donc à l'entreprise de pouvoir se donner de nouveaux moyens d' "entreprise apprenante" pour développer toute une méthodologie au moment même du repérage de ces compétences ou de leur absence, de façon à pouvoir, à partir de ces besoins diagnostiqués, développer une logique d'acquisition, que ce soit de ressources nouvelles ou de savoir-faire.

En effet, "l'acte de former" commence bien au moment même où l'on peut repérer quels sont les besoins auxquels doit répondre une formation professionnelle. L'entreprise aura donc à *prendre du temps*, mais aussi de *nouvelles dispositions* pour que ce travail d'analyse soit possible et favorise chez les différents salariés la possibilité de prendre conscience, de leurs compétences déjà acquises mais, chose plus difficile, de définir les écarts avec les nouveaux besoins de l'entreprise. Ceux-ci pourront alors relever d'une logique de formation et d'acquisition de nouvelles capacités. C'est notamment l'objet de certains projets intégrant ces éléments au travers du Portefeuille de compétences (expérience menée par Interfora p. 38).

Il s'agit là de mettre en place de nouveaux outils, de nouvelles modalités, voire de nouvelles compétences professionnelles dans l'encadrement, en relation avec les organismes de formation ou d'expertise.

### **1.3.2 L'entreprise apprenante ou l'entreprise formatrice?**

■ De fait, dans l'entreprise elle-même, beaucoup d'acquisitions nouvelles peuvent se réaliser, que ce soit "*apprendre sur le tas*", apprendre en situation, ou à l'occasion d'un travail d'équipe. De nouveaux développements de compétences peuvent se ren-

forcer, pour peu que l'entreprise facilite, et développe les situations qui permettent des compagnonnages plus efficaces ou des activités en proximité ou par l'échange, le partage des acquis. Il y a une progression de l'ensemble du collectif et pour chacun, se présente la possibilité d'acquérir ainsi de nouvelles compétences professionnelles. De cette façon, il n'y aurait pas d'incompatibilité entre une logique de production et de rentabilité dans l'entreprise et une logique d'acquisition tant individuelle que collective. Nous pourrions reprendre l'expression du "*learning by doing*" ou encore, "*c'est en forgeant que l'on devient forgeron*"... où l'on n'oppose pas précisément le moment où l'on apprend et le moment où l'on réalise. Peut-être s'agit-il là d'une piste intéressante puisque dans le cas où il n'existe pas trop de rivalités et de concurrences entre les différents salariés, ces pratiques sont fréquentes. Peut-être faudrait-il davantage les repérer, les formaliser, pour leur donner une dimension institutionnelle, davantage reconnue et performante. Il est vrai que de nombreuses démarches "qualité" et les effets de la normalisation peuvent contribuer à ces conditions favorisant la formation ou la co-formation.

■ Il serait aussi intéressant de repérer quelles sont ces acquisitions qu'il est devenu possible de développer dans le sein même d'une entreprise, par rapport à celles qui relèvent d'un traitement spécifique, à l'extérieur de l'entreprise. En effet, si l'entreprise peut être considérée comme "*apprenante*", il n'en reste pas moins que suivant la complexité et l'enjeu de l'acquisition envisagée, il ne soit pas possible, dans un lieu de production, de permettre ces acquisitions nouvelles. Il serait utile de repérer les seuils à partir desquels certaines acquisitions ne relèvent plus de l'entreprise, mais de lieux extérieurs de formation spécifique à moins que l'entreprise n'organise en son sein, dans des moments et des lieux "protégés", des occasions de formation grâce aux nouvelles technologies éducatives.

### ***1.3.3 La relation au temps n'est pas la même en logique de production et en logique de formation***

Dans tous les cas, il ne peut pas y avoir d'acquisitions nouvelles si le salarié ou le professionnel ne connaît pas dans son travail des temps de distanciation, de diagnostic (sauf si l'on considérait ces

nouvelles acquisitions comme de simples mécanismes de répétition). Cela questionne la circulation des informations dans l'entreprise, pour que le développement de nouvelles compétences puisse se faire dans un nouveau type de communication, comme si, l'attachement ou l'enfermement au poste de travail ne pouvait pas permettre ces acquisitions ou le développement de nouvelles compétences, faute de mise en réseau ou en synergie des différents acteurs concernés.

### **1.3.4 Se former, c'est avoir le droit à l'erreur**

Enfin, s'il y avait lieu de repérer ce qui peut s'acquérir et se développer dans l'entreprise, les *critères du droit* à l'erreur pourraient être utiles. Il y a des apprentissages, des acquisitions où le droit à l'erreur est indispensable puisque la logique d'acquisition nécessite des essais et des erreurs possibles, en tout cas des expérimentations. Compte tenu de la complexité de certaines compétences professionnelles, la mise en place de formation s'avérera donc difficile ou incompatible, compte tenu des contraintes et des risques du lieu professionnel.

## **2. LES EFFETS DE LA LOGIQUE COMPÉTENCES SUR LES DISPOSITIFS DE FORMATION**

### **2.1 LES EFFETS SUR LES MODALITÉS DE LA FORMATION**

#### **2.1.1 Individualisation des parcours et des formations**

Que ce soit dans la formation initiale ou dans la formation continue, la logique des compétences entraîne nécessairement de nouvelles modalités pour favoriser une meilleure individualisation. Comme il est fréquemment signalé, la logique des compétences professionnelles met l'accent sur la prise en charge du salarié acteur dans une responsabilité nouvelle et l'engage donc davantage à choisir des parcours personnalisés de formation que de suivre des formations standards ou des processus dans lesquels il peut avoir des difficultés à se situer (Témoignage d'Alcatel, p. 24).

Ceci n'exclut en rien des pratiques de regroupement de dimension "standard", sur des tronc communs ou une organisation par modules où peuvent se retrouver, naturellement, des

groupes de stagiaires qui auraient les mêmes besoins d'acquisition sur des objectifs communs. Dans tous les cas, c'est l'entreprise qui oriente l'offre de formation.

### ***2.1.2 Nouvelles Technologies Educatives***

Si l'individualisation est une des conséquences de la logique des compétences professionnelles, il s'agira donc de privilégier toutes les méthodes pédagogiques, les technologies éducatives qui vont dans ce sens (Témoignage d'AXA Courtage, p. 27). Il ne s'agirait pas tant de créer de nouvelles méthodes, mais de les articuler davantage à cette nouvelle finalité. La question est alors de construire ou de trouver des modalités d'acquisitions multimédia suffisamment référées aux objectifs pédagogiques, eux-mêmes suffisamment en correspondance avec les compétences visées... Il restera à examiner la qualité des produits multimédia, tant sur un plan technique que pédagogique. Il ne suffit pas d'utiliser une nouvelle technologie pour que l'apprentissage des individus, des formés, soit obligatoirement meilleur. Il devient alors indispensable de fournir à l'apprenant un nouvel outillage pour guider sa progression, pour lui permettre d'évaluer ce qu'il apprend, mais aussi de le mettre en perspective avec son milieu de travail.

### ***2.1.3 Modularisation des apprentissages***

L'organisation de modules de formation, qu'ils soient présentés de façon groupale ou à l'occasion de technologies nouvelles, multimédia, etc. devient une nécessité dans la mesure où elle permet d'identifier au mieux des unités de formation en terme d'objectifs, de contenus qui peuvent, par des assemblages ultérieurs, favoriser une meilleure acquisition globale. Suivant les spécialités et selon les familles de métiers, il est sans doute plus ou moins aisé de construire des modules autonomes ou des séries de modules, l'essentiel est d'assurer une bonne articulation entre ces unités modulaires et leur réinvestissement dans des compétences professionnelles.

### ***2.1.4 Examiner le réinvestissement des acquis de la formation***

En effet, si le diagnostic de départ permet de repérer les nou-



velles compétences à développer, il s'agit tout autant au retour sur le terrain de travail de s'assurer de la bonne adéquation des acquisitions avec les besoins initialement exprimés. Cela peut entraîner parfois une transformation des conditions de travail elles-mêmes pour accueillir des nouvelles compétences. Des projets visent actuellement la mise en pratique immédiate de la formation (Témoignage de la société Yves Rocher, p. 43).

## 2.2 LES EFFETS SUR LES NOUVEAUX ROLES DES FORMATEURS

### 2.2.1 *Vers une diversification des métiers de formateurs*

Nous avons évoqué rapidement la mutation impliquée concernant les organismes de formation initiale et continue. Cependant, pour prolonger les innovations à mettre en place sur les situations de formation, nous devons mentionner la transformation du métier de formateur. Il faut rappeler que trop souvent encore, le formateur, dans les dispositifs habituels se comporte comme un enseignant demandant aux stagiaires de s'adapter à sa préparation, à son cours, finalement à ce qu'il sait. Dans la logique des compétences, le formateur est lui-même invité à se décentrer et à se situer davantage comme accompagnateur du stagiaire dans son parcours individuel de formation. Cela suppose donc de sa part de nouvelles attitudes, très exigeantes, pour pouvoir garantir avec qualité et efficacité cet accompagnement personnalisé.

Que l'on appelle cette nouvelle attitude "tutorat, monitoring, ...", on sent bien qu'il s'agit de créer de nouvelles pratiques et de nouvelles compétences "professionnelles" pour le formateur. Nous pourrions ainsi affirmer que la logique des compétences professionnelles se réussira d'autant mieux qu'elle suscitera et développera de nouvelles compétences professionnelles chez les formateurs ! Dans d'autres cas, le formateur peut être invité (nous le constaterons dans différents témoignages) à exercer un rôle d'expertise sur l'analyse des compétences professionnelles, mais aussi de médiateur à l'égard des différents interlocuteurs.

### 2.2.2 *Intégrer une démarche qualité*

La logique des compétences professionnelles interpelle aussi l'organisation et le fonctionnement des organismes de formation qui ne peuvent ignorer la démarche "qualité", mais d'une certaine façon, les formateurs sont également amenés à revoir l'ingé-

## *Les enjeux de la logique compétences professionnelles sur l'acte de former*

### **2.3 LES EFFETS SUR LES LIEUX DE FORMATION INITIALE ET CONTINUE**

nerie de leurs activités (en amont de l'acte de former notamment) pour parvenir à "satisfaire les besoins" (Témoignage d'EDF-GDF, p. 33). Ne doivent-ils pas eux-mêmes prendre au sérieux, pour leur propre devenir, la logique des compétences professionnelles ? Ne doivent-ils pas, non pas uniquement s'adapter aux demandes de l'entreprise, mais être capable, avec ses nouvelles compétences professionnelles, de lui proposer des dispositifs en développant des méthodologies et des pratiques sociales garantissant l'anticipation et l'esprit d'initiative?

#### ***2.3.1 Les effets sur les lieux de formation professionnelle***

■ Etant donné que dans la logique des compétences professionnelles, il est convenu d'assurer leur repérage dans l'action même de l'entreprise, on peut penser, comme nous l'avons vu précédemment, que dans différents cas, l'entreprise peut assurer certaines compétences professionnelles ou faciliter leur développement. Il y aurait donc une sorte de proximité sur le lieu même du travail entre le repérage des compétences et leur développement.

Cependant, les questions se posent au moment où, après le repérage de ces compétences professionnelles, il s'agit d'instaurer de nouvelles relations avec des lieux de formation initiale ou continue auxquels on demanderait d'assurer de nouvelles acquisitions, de nouvelles capacités qui permettront ensuite, de retour sur le lieu de travail, de les mettre en oeuvre en terme de compétences professionnelles souhaitées. Comme nous l'avons noté précédemment, il est donc nécessaire de pouvoir analyser, expliciter, clarifier dans le lieu même du travail ces nouvelles compétences, puis, de pouvoir passer commande aux lieux de formation extérieurs à l'entreprise, sous forme de cahier des charges, afin de leur demander d'assurer les formations correspondantes. De la même façon, la relation sera modifiée lorsque l'entreprise possède elle-même ses propres services de formation.

■ La logique des compétences professionnelles et ses effets sur l'acte de former en formation initiale professionnelle

Quelques principes pourraient être retenus, pour que les effets

de cette logique des compétences permettent l'évolution des échanges entre l'entreprise et les institutions scolaires, mais aussi l'évolution des modalités de travail et de formation. Une fois le diagnostic et l'explicitation des compétences professionnelles assurés, il reste donc à formuler dans un partenariat nouveau les objectifs de formation correspondants, qui doivent être garantis dans les lieux de formation initiale professionnelle.

S'il ne s'agit pas d'établir une mise en correspondance trop enfermante et contraignante, il est nécessaire d'établir suffisamment de cohérence, pour que les différents domaines de la compétence, au niveau des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être relèvent effectivement des dispositifs de formation initiale.

### **Comment passer d'un diagnostic de compétences professionnelles en objectifs de formation correspondants ?**

Nous évoquions précédemment la notion de nouveau partenariat. Dans cette rencontre entre les professionnels et formateurs, il y a lieu de trouver le langage, les traductions, les mises en correspondance qui permettront effectivement de garantir ces nouvelles acquisitions ; l'une des difficultés résidant dans le passage d'une logique de formation souvent qualifiée de théorique, référée à des disciplines établies, avec leur propre organisation logique, à des dispositifs de formation davantage centrés sur le développement de compétences. La mise en place d'un Certificat de Qualification Professionnelle (CQP) peut en être l'occasion.

L'un des problèmes est donc de passer d'une logique d'enseignement par spécialités avec des principes didactiques classiques, à une logique de formation formulée par objectifs, dont l'organisation serait nécessairement déterminée par la demande de résolution de problèmes ou des apports interdisciplinaires. Ce qui permettrait de déboucher plus naturellement sur le développement de compétences professionnelles. C'est le sens de la démarche menée dans certaines formations supérieures (Témoignages de l'INSA Lyon, p.45 et de l'ESC Nantes, p. 47).

### **Une formation en alternance qui s'origine dans le lieu de travail**

Nous retrouvons là les pratiques de l'alternance, à la condition que l'on entende ici l'alternance comme prenant racine dans le

## *Les enjeux de la logique compétences professionnelles sur l'acte de former*

lieu de travail et non pas dans le lieu de formation. Il s'agit bien d'une démarche nouvelle qui doit comprendre des méthodologies suffisamment précises pour passer de ce repérage, à une formulation en termes de logique d'acquisition, de logique de formation, et d'objectifs de formation.

"La logique des compétences professionnelles" telle qu'elle est présentée par le CNPF, entraîne le fait que l'on ne forme pas directement aux compétences, même si cela est souvent présenté dans de nombreux référentiels de formation initiale, tant aux niveaux des CAP, BEP, BTS ou de formations d'ingénieurs ou d'école supérieure de commerce. On ne forme pas directement aux compétences professionnelles puisqu'elles relèvent du monde du travail et de l'action professionnelle.

Il n'est jamais facile de procéder ainsi dans la mesure où il s'agit, en formation initiale, comme en formation continue, de garantir des progressions logiques qui ne sont pas forcément structurées de la même manière que celles d'une compétence professionnelle en exercice dans l'entreprise. Il semble bien que certaines pratiques de l'alternance permettent de garantir, par ce va-et-vient, ou cette porosité entre le monde du travail et le lieu de formation des ajustements progressifs. Certains diplômés également, par leurs contrôles en cours de formation, impliquent largement les employeurs dans la définition de critères d'évaluation et la validation.

S'il s'agit de faire preuve de pragmatisme dans ces échanges pour cette formation nouvelle, il est aussi impératif de garantir une rigueur dans cette alternance, faute de quoi, il n'y aura ni la garantie d'une logique classique d'enseignement, ni la pertinence d'une formation professionnelle liée aux compétences. Nous traiterons ultérieurement (car cela concernera aussi la formation continue) des modalités de la formation dans les situations pédagogiques nouvelles, à mettre en oeuvre tels que tutorat, individualisation, organisation modulaire et multimédia.

■ La logique des compétences professionnelles et ses effets sur la formation continue

La formation professionnelle continue a pu connaître, dans le cadre de la loi de 1971, des fonctionnements qui l'éloignait des besoins réels du monde du travail. Ainsi, l'entreprise recherchait

davantage des lieux où elle pouvait "envoyer" ses salariés, en choisissant, dans la panoplie des catalogues de formation, ceux qui pouvaient s'approcher au mieux de ses préoccupations concrètes. Dans le cadre de la logique des compétences professionnelles, il s'agit là d'un "renversement de situation" au sens où c'est l'entreprise qui sollicite l'organisme de formation à l'aide d'un cahier des charges, et qui demande à cet organisme de lui présenter une proposition, en terme d'objectifs situés en correspondance avec les compétences souhaitées. C'est le sens de nombreuses démarches mettant en place de nouveaux référentiels de compétences (Témoignage de Léon Grosse, p 40).

Cela nécessite pour l'organisme de formation une grande capacité d'adaptation, mais aussi de compréhension de la demande, de façon à réduire dans son organisation, les écarts qui pourraient survenir entre ce qu'il assure aux stagiaires comme nouvelles ressources et capacités et leur actualisation dans le lieu professionnel en terme de compétences. Déjà lors de cette phase, nous percevons bien que l'organisme de formation doit être impliqué aux diagnostics de l'entreprise car c'est dans un nouveau dialogue que peuvent se mettre en place des formations pertinentes, adaptées et satisfaisantes pour l'entreprise.

### ***2.3.2 L'interpellation de la formation initiale : l'école***

■ Nous pouvons examiner en quoi la logique des compétences professionnelles pourrait questionner les finalités de l'école elle-même dans ses missions et dans ses prérogatives. La formation initiale générale, dispensée en école primaire, au collège, au lycée d'enseignement général, n'a pas pour objectif d'assurer l'insertion professionnelle des jeunes, mais de la préparer. Elle a par contre la responsabilité de favoriser leur intégration sociale et culturelle et d'en faire progressivement des citoyens à part entière. Il est vrai que dans la période actuelle, il devient difficile de dissocier l'insertion socioprofessionnelle et l'intégration sociale et culturelle. Néanmoins, il est toujours opportun de ne pas confondre ces deux finalités majeures, qui, tout en interagissant, ne peuvent se réduire l'une à l'autre. La vie d'un futur citoyen ne se limite naturellement pas au seul exercice de sa profession ou à sa fonction économique.

■ L'institution éducative conservera donc toujours une responsa-

## *Les enjeux de la logique compétences professionnelles sur l'acte de former*

bilité essentielle, surtout dans la période d'hésitation culturelle que nous pouvons connaître. Ceci n'empêcherait pas de questionner assez radicalement ses responsabilités quant à l'acquisition des "fondamentaux", des capacités essentielles dans les domaines majeurs d'une formation intellectuelle, tant littéraire, scientifique, technologique, philosophique qu'éthique. Dans une période de recherche de la fonction de l'institution éducative, il est intéressant que parmi différentes instances sociales, culturelles et politiques, le monde du travail et les entreprises en particulier puissent aussi questionner et formuler des propositions quant à l'évolution de l'école et de ceux qui en sont responsables.

De la même façon, la loi de 1971, définissant les conditions de la formation permanente, développant l'idée de l'apprentissage tout au long de la vie, connaîtrait ainsi un nécessaire réexamen, pour permettre aux dispositions légales de la formation de faciliter de nouvelles pratiques, de nouveaux enjeux, pour une formation professionnelle plus adaptée au contexte actuel et futur, sans préjudice pour l'idée d'éducation permanente. Par ailleurs, la loi de 1985 sur la formation professionnelle est aussi à prendre en compte et à resituer dans ce nouveau contexte de la logique des compétences...

### **3. POUR FAVORISER L'ACTION...**

Le but de ce cahier est d'interpeller, de faire un état des lieux et, en partant de l'existant de différents témoignages, d'examiner en quoi la logique des compétences professionnelles permettra de faire évoluer, voire de transformer de façon significative l'acte de former dans les différents niveaux que nous avons rapidement évoqués. Cette période est certainement riche et stimulante, il n'empêche qu'un certain nombre d'obstacles ou de difficultés méritent d'être mentionnés, d'être pris en considération pour pouvoir être dépassés et ne pas constituer des occasions de blocages durables. Nous mentionnerons donc quelques observations pour favoriser la réflexion, mais surtout l'action.

#### **3.1 DES OUTILS DE DIAGNOSTIC ?**

■ La logique des compétences professionnelles entraîne, dans l'organisation de l'entreprise, au moment de l'identification, de l'évaluation, voire de la demande de formation, de nouvelles

méthodologies mais aussi de nouvelles relations vis-à-vis de l'encadrement. Il est possible que cette surabondance de papiers "ou de grilles d'observations, ou encore de fiches à remplir" vienne perturber les échanges ; il peut être contraignant ou difficile, selon les métiers ou contextes, de pratiquer l'écrit ou le remplissage par écrit "de documents parfois compliqués".

■ L'usage d'outils d'évaluation ne devrait pas renforcer, dans les lieux professionnels, la lassitude ou la méfiance, pour peu que leur usage ne soit pas uniquement destiné à la logique de formation à venir, mais aussi aux préoccupations d'ordre salarial et d'évolution des carrières, voire de réduction des effectifs.

Il y aura donc sans doute intérêt à trouver un équilibre, dans l'usage de ces différents outils, pour qu'ils soient suffisamment rigoureux, tels que nous l'évoquions précédemment, suffisamment simples d'utilisation, mais aussi favorisant les échanges entre l'encadrement, les salariés et les formateurs et ne contribuant pas à l'instauration de malentendu et d'un climat de suspicion.

### 3.2 DEVELOPPER L'ANTICIPATION OU LA CONFORMITE ?

■ Le reproche souvent adressé à une formation tant initiale que continue, d'ordre général, pourrait être précisément de ne pas être suffisamment adaptée ou proche des réalités du monde du travail.

Il serait possible d'argumenter sur l'intérêt d'une formation générale ouvrant l'esprit et permettant sans doute à l'individu de s'adapter, de mieux comprendre une variété de situations professionnelles ou humaines. La volonté de rapprocher des besoins du monde du travail, la formation initiale, mais aussi la formation professionnelle résulte d'une intention de rééquilibrage positif sans aucun doute. Cependant, il y a lieu de signaler qu'un ajustement trop strict de la formation professionnelle aux besoins de l'entreprise pourrait aussi comporter de nombreux risques dans la mesure où la correspondance entre les besoins immédiats et particuliers et la logique de formation rendraient cette dernière très spécifique et peu transférable. Elle serait davantage dans une logique de *conformité* que dans une logique prospective. Or, la logique des compétences professionnelles se veut aussi être une occasion de développer la flexibilité, l'ouverture et l'innovation. Il y aurait donc une sorte de paradoxe à vouloir rapprocher la logique de la formation professionnelle des besoins du monde du travail s'il n'y avait pas aussi la possibilité de ménager un espace

*Les enjeux  
de la logique  
compétences  
professionnelles  
sur l'acte de former*

de créativité et d'anticipation grâce aux possibilités offertes par des lieux de formation ayant leur marge d'autonomie...

Il est fréquent de rencontrer la démarche de formation-recherche dans certains milieux, où la formation, par son organisation, ne vise pas simplement l'adaptation ou la conformisation, mais développe chez les individus qui la suivent une forte capacité d'anticipation et de recherche. Comment, dans la logique des compétences professionnelles assurer également cette perspective de *formation-recherche* ?

■ La fonction recherche est, dans certaines entreprises, fort bien assurée et ne relève pas nécessairement de la formation professionnelle. Il n'empêche que dans cette volonté de mobilité et de flexibilité, la formation se doit d'éviter d'être un risque d'enfermement ne permettant pas aux salariés une suffisante capacité d'anticipation et de prospective.

A cette occasion, il serait utile d'examiner les effets de la logique des compétences professionnelles sur l'acte de former en examinant la *temporalité*. Quels sont les effets à court, moyen et long terme ? Comment, dans une logique d'entreprises, dans l'intérêt de la production, à l'occasion de la formation, prendre en compte ces différentes échéances temporelles ?

**3.3 EVALUATION  
ET VALIDATION :  
QUI PEUT Y  
PARTICIPER ?**

■ L'approche du CNPF (Cf. définition de la compétence) sous-entend que les lieux de formation, tant initiale que continue ou professionnelle, ne peuvent évaluer que des objectifs de formation, qu'ils soient ou non d'ailleurs articulés, reliés, à des compétences professionnelles. Au-delà du problème de terminologie et de responsabilité, il y a une question qui positionne des enjeux importants dans les attributions des différentes instances et de l'affectation non seulement des diplômes, mais de toutes formes de certification. Le diplôme est donc l'occasion d'une certification d'objectifs de formation et d'aptitudes professionnelles, mais ne permet pas a priori, l'évaluation et la validation des compétences professionnelles qui, elles-mêmes, ne se développent qu'en situation réelle de travail. Il reviendrait donc à l'entreprise, de façon prépondérante voire exclusive de valider les compétences professionnelles de ses salariés.

Une telle conclusion ne manque pas de cohérence.



■ Mais des questions restent posées, quelles que soient les critiques habituelles sur les diplômes et les certifications par l'Education Nationale. Il s'agit bien de trouver, à l'occasion de la logique des compétences professionnelles, une garantie suffisante, tant sur le plan docimologique que sur la capacité institutionnelle à établir des certifications de compétences. Il reste donc à examiner de nouvelles conditions de validation des compétences professionnelles.

Pour plus d'informations, voir les propositions de réflexions émises par le groupe "évaluer, valider et certifier les compétences", faisant l'objet du tome 6.

*Charles Delorme, Expert de l'atelier n°7*

# Des expériences dans différents secteurs d'activité

*Nous proposons ici les témoignages de sociétés qui nous présentent une démarche globale, inscrite dans une logique des compétences professionnelles.*

*Ils nous révèlent des processus mis en place dans la durée, dans des secteurs d'activité distincts.*

*Ils mettent en relief les enjeux évoqués dans la partie précédente. Certains témoignages de sociétés mettent en valeur les effets de la logique de compétences sur la formation continue. D'autres se rapportent à la prise en compte de cette logique dans la formation supérieure initiale.*

## ALCATEL : Une démarche Métiers qui responsabilise les individus Document proposé par M. Leclercq

*Depuis un peu plus de 3 ans, se mettent en place dans les différents établissements d'ALCATEL CIT et dans l'ensemble du Groupe Alcatel, des Espaces entièrement dédiés aux métiers, aux compétences, à l'emploi et à la mobilité dans le Groupe. Ces lieux portent le nom d'Espace Mobilité, Espace Communication ou encore Espace Métiers.*

*Les premiers d'entre eux ont été ouverts en juin 1995 sur les sites de Nanterre et de Cherbourg, alors Alcatel Telspace (et qui sont aujourd'hui établissements d'Alcatel CIT).*

*Didier JEANPERRIN, DRH d'Alcatel Telspace expliquait alors : "Un environnement technologique et commercial en évolution de plus en plus rapide, des salariés attendent beaucoup de l'entreprise, une hiérarchie contrainte à une réactivité permanente pour adapter la compétence au besoin : il nous fallait trouver les moyens d'anticiper.*

*Il nous est apparu qu'il fallait rendre chaque collaborateur plus acteur et plus responsable de sa propre évolution profession-*

*nelle, vigilant de sa propre employabilité. Cette notion d'employabilité, qui est d'actualité, met l'accent sur le fait que les compétences et les savoir-faire de chacun doivent être mis à jour pour maintenir son potentiel d'emploi sur le marché et pour être prêt à la flexibilité.*

*Il faut dans le même temps, permettre aux responsables hiérarchiques de jouer, plus pleinement encore, leur rôle de manager.*

*Pour que chaque salarié puisse se prendre en main, l'entreprise se doit de lui donner, en toute transparence, l'information et les outils nécessaires à son autositionnement professionnel, à son dialogue avec son responsable hiérarchique.*

*C'est ainsi qu'est née l'idée de la démarche Métiers".*

### ■ Un guide des Métiers

*Clé de voûte du dispositif, le Guide des Métiers est le répertoire des 70 métiers identifiés de l'entreprise. Chaque métier est présenté sous forme de fiche synthétisant les finalités et les principales activités du métier, les compétences et les aptitudes qu'il requiert et surtout son évolution au cours des trois prochaines années.*

*Pour chaque métier, un groupe de travail a été constitué, rassemblant la hiérarchie, la DRH et des titulaires du métier. Ces groupes ont effectué une analyse détaillée de chaque fonction puis évalué de la manière la plus objective possible ses tendances d'évolution.*

*Pour Stéphane Bessette qui a été le Chef de Projet de ce guide, "le contact et les discussions avec les participants ont été fructueux. Chacun d'entre eux a très rapidement saisi l'intérêt de cette démarche prospective, d'autant que, contrairement aux analyses métiers habituelles, notre méthodologie était simple et a pu donner des résultats concrets très rapides".*

### ■ Des fiches mode d'emploi

*L'originalité de ce dispositif ne se limite pas à donner des indications sur les métiers. Chacun peut dans l'Espace Métiers prendre connaissance d'un ensemble de fiches pratiques sur des thèmes de gestion de ressources humaines et donc sur des questions qui touchent à la mise en oeuvre des plans d'actions individuels. Sont ainsi en libre-service des fiches sur la formation ("qu'est-ce*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

que le plan de formation et comment suivre une formation?", "est-il possible de prendre un congé individuel de formation et dans quelles conditions ?"), sur l'évolution professionnelle ("comment devient-on V.3?", "comment passe-t-on cadre ?", "qu'est-ce qu'un bilan professionnel et un bilan de compétences?"), sur l'évolution dans le Groupe.

Comme l'indique Jean-Etienne LECLERCQ, Chef du Service de Gestion des Ressources Humaines et Mobility Manager, "nous avons voulu que chaque personne dispose du maximum d'informations pour que, sensibilisée au devenir de son métier, elle puisse analyser sa propre situation et entreprendre des démarches qui ne se limitent pas à la simple recherche d'un nouveau poste : plus l'information est complète, plus le champ de réflexion est large et plus l'action a de chance d'être opportune."

### ■ **L'analyse métier et l'entretien métier**

Pour les ingénieurs, les cadres et les non-cadres de niveau V.2 et V.3, un entretien annuel d'activité et de développement existe depuis plusieurs années. A partir d'octobre 1995 et dans le cadre d'un entretien simplifié, chaque collaborateur non cadre peut aussi analyser sa situation et son évolution professionnelle. Chaque collaborateur peut en effet formaliser sa réflexion sur sa situation actuelle, sur l'adéquation de ses compétences et de ses aptitudes au métier qu'il exerce et sur son évolution professionnelle. L'outil "analyse métiers" permet, à travers les différentes rubriques proposées, de faire un constat précis et complet de sa situation, de son parcours professionnel, de ses points forts et de ses domaines de progrès.

### ■ **Un Guide de Formation**

La démarche métiers a bien entendu transformé la stratégie de la société en matière de formation. Ayant décrit les compétences et les aptitudes que requerront les métiers de l'entreprise dans un futur proche, il devenait nécessaire d'apporter les moyens d'acquérir ces compétences, de développer ces aptitudes. C'est ainsi qu'à chaque métier actuel est associé un parcours de formation permettant à chacun de trouver une réponse à son besoin, qu'il soit d'améliorer son adéquation à son métier actuel, d'anticiper une évolution de son métier ou d'ac-

*céder à un nouveau métier.*

### ■ Des Espaces Métiers

*Toute cette information et tous ces outils sont accessibles dans les Espaces Métiers : conçus comme des lieux de travail et de réflexion, conviviaux, dotés des équipements nécessaires (PC, vidéo, accès à Job on the Web...), ils sont situés au centre même de chaque établissement sur les voies de passage du personnel et sont ouverts en permanence.*

### ■ Une responsabilité partagée

*En responsabilisant non seulement la hiérarchie, mais aussi les salariés, l'objectif est de créer une dynamique face à l'emploi et à l'analyse des compétences.*

**AXA COURTAGE :  
Compétences 2001,  
un dispositif de formation individualisée utilisant  
les Nouvelles Technologies**  
Rédigé par la Direction de l'Organisation et de la Qualité

### ■ Le contexte

*Dans le cadre de son plan stratégique, AXA entend développer une véritable gestion par anticipation de l'emploi et des compétences. Son objectif est de renforcer le professionnalisme et garantir l'employabilité de ses collaborateurs, tout en adaptant la qualité de ses services aux besoins de ses clients et son organisation à l'évolution continue de ses marchés et de ses produits.*

*Dans le cadre de son plan à 5 ans "1991-1996", AXA COURTA-GE a, compte tenu du nécessaire redressement de la rentabilité de ses fonds propres, anticipé une déformation importante de la structure de ses emplois. Elle se caractérise par la suppression de postes de bas niveau de qualification et la création de postes nécessitant des compétences plus importantes. AXA vise à privilégier l'emploi de ses collaborateurs et à améliorer le faible niveau de formation initiale des non-cadres (60 % du personnel a un niveau de formation initiale inférieur au baccalauréat avec un âge moyen de 38 ans et une ancienneté moyenne de 18 ans). Il s'agit donc d'accompagner l'évolution des compétences et de développer la mobilité interne.*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*En effet, la déformation de la structure des emplois d'AXA COURTAGE, nécessite que les collaborateurs tenant les emplois les moins qualifiés et voués à disparaître, acquièrent des savoir-faire professionnels supérieurs.*

■ *Pour réduire le chômage des jeunes et garantir l'employabilité de tous les collaborateurs malgré l'évolution rapide des attentes des clients, des marchés, des produits et des technologies, AXA COURTAGE a mis en place entre 1993 et 1995 un ensemble de formations diplômantes en alternance. Cette action de formation qui a engagé jusqu'à 50 jeunes et 50 collaborateurs (soit 7 % de l'effectif non-cadre) simultanément a été une première réponse au défi de l'évolution des emplois. Pour les collaborateurs trois types de formations en alternance ont été conduites (niveau bac+1, Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires, Certificat d'Aptitude Professionnelle).*

■ *Ces trois programmes ont été conduits dans le cadre du capital temps formation mis en place par la nouvelle convention collective de l'assurance. Le bilan intermédiaire de cette première réponse au défi de l'emploi a conduit AXA COURTAGE à constater que les formations diplômantes étaient peu adaptées à un public plus âgé et de faible niveau de formation initiale. Les formations diplômantes générèrent en effet dans cette population certains effets pervers d'ordre psychologique (crainte de l'échec, non-reconnaissance immédiate de l'effort), mécanique (surconsommation d'heures, centrage sur l'acquisition de savoirs généraux, non prise en compte des acquis de l'expérience, ...). Ces programmes ont néanmoins permis d'engager nos salariés dans une revitalisation de leur faculté d'apprentissage et pour une grande partie d'entre eux d'obtenir des diplômes pour lesquels ils avaient échoué auparavant dans le cadre du système éducatif. Il est apparu dès lors indispensable de recentrer l'effort de formation sur les métiers de l'assurance.*

■ *Fort de cette expérience AXA COURTAGE s'est engagé en 1995 dans la mise en place d'une structure d'accompagnement de l'évolution des compétences de ses collaborateurs, en continuité avec les objectifs poursuivis par les actions antérieures, mais en rupture quant aux moyens pédagogiques et organisationnels développés.*

*Cette structure d'accompagnement des compétences s'inspire largement du concept "d'entreprise apprenante" . Sa mise en œuvre implique de développer des moyens de formation répondant à l'ensemble des exigences du métier, de les replacer au cours des situations de travail, et d'individualiser les parcours de formation.*

*Elle vise à concilier les contraintes d'un effort de formation conséquent auprès d'une large population ayant un niveau de formation initiale faible, avec des contraintes budgétaires, de disponibilité et de motivation de collaborateurs évoluant en entreprise.*

*Cela doit conduire à doubler les effectifs en formation, assurer des moyens de formation pour tous, réduire les durées d'absences au sein des services, diminuer le coût global consenti par l'entreprise.*

■ *Le préalable à sa mise en place a consisté à mettre en cohérence les outils de gestion des ressources humaines utilisés, en aval, en amont ou au cours des processus de qualification des collaborateurs.*

*Cette mise en cohérence a pris en compte les 4 facteurs de l'adéquation individu-poste :*

*1. caractériser les exigences du métier / poste exercé et les compétences nécessaires au métier d'aujourd'hui et de demain;*

*2. identifier les compétences maîtrisées par le collaborateur;*

*3. mesurer les écarts entre les compétences maîtrisées par le collaborateur et celles exigées dans son métier au travers de la démarche d'appréciation de la performance individuelle et de l'évaluation formative;*

*4. décider des moyens pour développer les compétences nécessaires à l'exercice du métier du collaborateur et développer de manière préventive les compétences nécessaires à l'exercice de son métier d'aujourd'hui et de demain.*

*Cette mise en cohérence des 4 facteurs clés de l'adéquation individu-poste a conduit à mettre au point une méthodologie unique d'appréhension de la compétence et de son évolution, par domaine de compétences et niveau d'exigence. En 1997, l'ensemble*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*des métiers opérationnels d'AXA COURTAGE sont décrits selon cette méthodologie des référentiels de compétences. Les entretiens d'appréciation construits selon cette méthode ont permis de valider la pertinence de ces référentiels dans l'évaluation des compétences et dans les décisions de formation qui pouvaient en découler.*

### ■ *Les objectifs et caractéristiques de Compétences 2001*

*Depuis 1996, la structure d'accompagnement de l'évolution des compétences se concrétise par la mise en place d'un réseau pédagogique basé sur le concept de l'entreprise apprenante : Compétences 2001. Le réseau pédagogique Compétences 2001 est une refonte du processus de qualification mené traditionnellement au sein des entreprises, intégrant les apports des nouvelles technologies du traitement de l'information et les méthodes pédagogiques les plus avancées.*

### ■ *Le dispositif Compétences 2001 vise à atteindre les objectifs suivants:*

- évaluer les compétences professionnelles déjà acquises par nos collaborateurs préalablement à un parcours de formation;*
- individualiser les parcours de formation pour respecter le rythme d'acquisition de chaque collaborateur et lui apporter une aide personnalisée;*
- recentrer les moyens de formation sur l'exigence des métiers d'aujourd'hui et de demain pour accroître l'employabilité des collaborateurs formés à l'issue de leur parcours;*
- impliquer l'encadrement dans la conception et la gestion des moyens pédagogiques;*
- impliquer l'encadrement dans la gestion des parcours pédagogiques;*
- reconnaître les progrès réalisés par une mobilité professionnelle conforme aux compétences développées et aux résultats obtenus dans l'exercice du métier;*
- pronostiquer la capacité d'apprentissage de nos collaborateurs afin d'évaluer les moyens individuels nécessaires aux progrès futurs attendus;*
- organiser la validation des acquis professionnels par le système éducatif permettant l'obtention de tout ou partie de diplômes nationaux;*



- *réduire les temps et les coûts de formation.*

■ *Le dispositif Compétences 2001 est un réseau pédagogique se caractérisant par :*

- *des centres de ressources décentralisés se répartissant sur l'ensemble du site et regroupant des moyens humains, pédagogiques et technologiques totalement dédiés à des fins de formation;*
- *des correspondants et des sachants effectuant le suivi individualisé des apprenants et dispensant de la formation traditionnelle ou individuelle;*
- *de la documentation technique de référence sur les métiers et sur le dispositif lui-même ;*
- *une plate-forme technologique*
  - *"intranet" couvrant l'ensemble de l'entreprise et apportant des moyens pédagogiques au cours des situations de travail;*
  - *et "extranet" permettant d'étendre encore le réseau vers d'une part, des entreprises de courtage d'assurances, partenaires commerciaux pour les faire bénéficier des ressources pédagogiques; et d'autre part vers des partenaires de formation (GRETA) avec lesquels AXA mutualise une partie des ressources pédagogiques tant sur les aspects humains (sachants) que sur les contenus utilisés à des fins de formation (documentations, didacticiels, supports de formation traditionnelle).*

■ *Les services pédagogiques disponibles pour l'apprenant sont :*

- *auto-évaluation des compétences sur tout ou partie du métier par des questionnaires auto-administrés, avec gestion des bonnes et des mauvaises réponses (service sous intranet) ;*
- *auto-formation sur certaines compétences du métier exercé, au travers de didacticiels (service sous intranet) ;*
- *formation et suivi individualisés de l'apprenant par des correspondants et sachants internes et/ou externes à l'entreprise (service hors intranet) ;*
- *possibilité d'identifier et de questionner des sachants internes et/ou externes sur des connaissances ou des domaines de connaissances par le biais d'une messagerie électronique dédiée à cet usage (service sous intranet) ;*
- *actualisation des connaissances nécessaires à l'exercice du métier, par une mise à disposition de synthèses documentaires référencées selon le métier exercé (service sous intranet) ;*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

- *individualisation de la durée et du parcours de formation de l'apprenant, en fonction de son niveau de compétences de départ (service hors intranet) ;*
- *consultation de l'offre traditionnelle de formation référencée par métier et par compétences (service sous intranet) ;*
- *formation traditionnelle (service hors intranet).*

■ *Les outils et supports éducatifs réalisés, les technologies éducatives mises en œuvre*

### ■ *Descriptions de 11 métiers*

*Chaque métier est décrit selon 7 domaines de compétences (techniques métier, techniques connexes au métier, réglementation, expression communication, méthodes de travail, informatique / bureautique, marché / produits / distribution) se hiérarchisant chacun de 1 à 5 niveaux. Un métier recouvre une activité majeure de l'entreprise (souscription IARD de particuliers, gestion de sinistres IARD de particuliers, souscription / gestion en épargne individuelle, etc.). Un métier recouvre plusieurs postes, le poste étant le périmètre de responsabilité du collaborateur.*

■ *Système d'auto-évaluation des compétences par des questionnaires à choix multiple auto-administrés, permettant de pronostiquer le degré de maîtrise des connaissances nécessaires au métier exercé et d'amener le collaborateur à en prendre conscience, d'expliquer les mauvaises réponses au répondant en lui fournissant les connaissances manquantes à l'origine de ses erreurs.*

*Cette base représente 2000 questions pour une évaluation formative globale de 50 heures.*

■ *Système d'appréciation de la performance individuelle s'appuyant sur les référentiels métiers en totale cohérence avec la pédagogie développée dans le cadre de Compétences 2001.*

■ *Synthèses documentaires référencées en fonction des compétences nécessaires à l'exercice des métiers. Chaque synthèse documentaire est aussi signée par son auteur et datée quant à sa dernière date de mise à jour. La base documentaire disponible est de 10 000 documents.*

- *Didacticiels portant sur certaines compétences. Ils sont soit achetés sur le marché, soit conçus en interne (scénarisation et contenus). Le nombre d'heures de didacticiels disponibles est de 120 heures.*
- *Modules de formation traditionnelle centrés sur les exigences des métiers et de leurs évolutions. Ils diffèrent des formations classiques, afin de pouvoir être administrés dans des délais plus courts. 180 stages ont été référencés.*
- *Sachants internes, cadres de l'entreprise et experts dans un ou plusieurs domaines de compétences. Ils dispensent formation, suivi, aide et conseil aux stagiaires. Outre leur disponibilité physique, ils peuvent être sollicités de manière asynchrone par une messagerie électronique dédiée à cet usage. Les sachants identifiés sont au nombre de 25.*
- *Sachants externes. professeurs ou enseignants au sein d'instituts ou d'organismes de formation, ils assurent des permanences à heures fixes au sein de l'entreprise pour fournir de l'aide et du conseil aux stagiaires. Ils peuvent être contactés en dehors de ces plages par une messagerie électronique dédiée à cet usage.*
- *Parcours pédagogiques individualisés. Ils associent et intègrent l'ensemble des moyens pédagogiques en fonction des caractéristiques de l'apprenant et des objectifs poursuivis. En fonction du capital temps formation alloué, des points intermédiaires sont effectués pour suivre la progression pédagogique de l'apprenant, pronostiquer sa capacité d'apprentissage et le cas échéant valider la pertinence du poste cible et des moyens individuels alloués.*

**E.D.F.- G.D.F. : Des référentiels de compétences  
et des modes de formation en évolution...**  
Document rédigé par Mme Moreau

- *A Electricité de France - Gaz de France, la formation est contemporaine de l'entreprise, où elle constitue une des composantes majeures de la politique sociale. Avant 1946, les anciennes Compagnies électriques et gazières avaient déjà leurs systèmes de*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

formation. Aujourd'hui, le Service de la Formation Professionnelle<sup>1</sup> - 2000 agents - est un service de formation intégré aux entreprises, où il ne bénéficie d'aucun monopole. Il réalise environ 50% des actions de formation qui concernent les agents d'Electricité de France et de Gaz de France.

■ *La place et le rôle de la formation d'abord s'en trouvent modifiés et ce, de façon paradoxale :*

*Place et rôle réduits si l'on considère que la formation qui est un détour et une mise entre parenthèses de l'expérience professionnelle n'est pas toujours le seul moyen, ni le meilleur, pour développer les compétences ; rôle considérablement augmenté si l'on comprend que l'accélération des progrès techniques augmente la nécessité du renouvellement des compétences, la fréquence de la remise à jour des savoir-faire et des connaissances, et que, de ce point de vue, le sens de la notion de "Formation permanente" s'en trouve singulièrement renforcé. La place de la formation est en outre précisée en ce que sa légitimité première se fonde sur le besoin de compétences de l'entreprise. L'effet ici est celui d'un resserrement des liens entre la gestion des ressources humaines et la formation. Il est aussi celui d'un resserrement de la formation sur les besoins spécifiques du client, pour offrir au moindre coût ce qu'il faut, tout ce qu'il faut et rien que ce qu'il faut. La logique de l'approche par les compétences professionnelles est pour nous la logique de la Qualité.*

■ *L'écriture et l'utilisation des "référentiels" évoluent.*

*Il semble que ce soit dans le sens du raisonnable et du réfléchi. Faute d'un minimum d'attention, en effet, les descriptions d'activités professionnelles pourraient bien s'emballer toutes seules et dériver par l'analyse microscopique dans l'accumulation de procédures et de papiers. Au SFP, nous avons été amenés d'une part, à adopter progressivement des modalités d'écriture plus synthétiques, plus ciblées sur les compétences, d'autre part, à élaborer des documents méthodologiques qui puissent servir d'aide et de repères communs dans nos entreprises.*

*C'est ainsi que nous avons produit un "cahier méthodologique", intitulé **"Les référentiels dans les processus de formation"**, dans lequel nous proposons un certain nombre de schémas qui clarifient les liens entre la GRH et la formation, ainsi que des*

---

<sup>1</sup> noté SFP dans la suite du texte

définitions, repères et démarches pour élaborer et utiliser les référentiels.

Quant aux référentiels que nous produisons aujourd'hui, ils présentent de nouvelles caractéristiques susceptibles d'aider les managers à identifier les compétences requises par telle ou telle activité, à repérer les ressources formatives dont ils disposent déjà dans l'organisation même du travail pour développer ces compétences, et celles qu'ils doivent et peuvent attendre des actions de formation proprement dites.

### **Quelles sont ces caractéristiques ?**

D'abord la mise en correspondance systématique des activités et des compétences qu'elles requièrent (voir annexe 1). Ensuite, une approche plus globale et une écriture plus synthétique. Ce qu'il convient d'identifier, ce sont les compétences clefs des principales activités relatives à l'emploi. L'analyse détaillée de ces activités peut être utile à ceux qui élaborent les référentiels pour s'assurer de bien définir les compétences clefs ; elle s'avère encombrante pour celui qui utilise le référentiel ; ce qui intéresse l'utilisateur, en fait de précision, c'est l'analyse des compétences, parce que c'est d'elles qu'il se soucie, pour vérifier si elles sont présentes, identifier les écarts, être éclairé sur les ressources qu'il convient de mettre en place pour qu'elles se maintiennent ou se développent.

■ C'est à Guy Le Boterf que nous devons la **notion de "ressources"** et la définition qu'il propose de la compétence "mobilisation de ressources en situation professionnelle". Les ressources, ce sont les capacités (ou savoir-faire), les connaissances (ou savoirs), les qualités et attitudes (ou savoir-être), mais aussi **le capital d'expérience et les réseaux relationnels** dont la personne peut disposer (ou non) dans son contexte de travail et qui sont nécessaires au déploiement de la compétence.

C'est à partir de cette notion que l'écriture de nos référentiels s'est transformée. Dans l'analyse des compétences figurent les ressources que le contexte professionnel doit offrir, et cela n'est pas sans conséquence pour la conception et la compréhension des actions de "professionnalisation" - et non pas seulement de formation - qui en découlent.

Nous avons d'abord appliqué cette démarche d'écriture à nous-mêmes pour la professionnalisation d'acteurs du SFP, les Managers et les Consultants "formateurs de formateurs" :

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

■ *La professionnalisation de ces acteurs requiert d'abord leur **propre implication et celle de leur hiérarchie**. En amont de leur prise de fonction, ils ne suivent aucune formation ; **ils commencent par l'expérience**. Seul leur est proposé un court stage de découverte du SFP, de ses orientations politiques et de son organisation. Ensuite, le premier module de leur professionnalisation est une séquence collective d'aide au **positionnement** par appropriation du référentiel de compétences les concernant. Précisément, c'est à chacun qu'il appartient, pour lui-même, d'identifier les compétences qu'il lui faut acquérir ou renforcer et **d'élaborer son parcours de professionnalisation**, en prenant appui aussi bien sur des "situations professionnalisantes" et sur les ressources humaines de son environnement de travail que sur des modules de formation. La "**situation professionnalisante**" est ainsi l'élément nouveau qui émerge de cette nouvelle écriture des référentiels. L'enjeu n'est pas de se former mais de se professionnaliser, et les référentiels, comme l'animateur du module de positionnement ou le hiérarchique avec lequel s'établit le **contrat de professionnalisation**, sont susceptibles d'indiquer des moyens d'apprentissage qui sont des éléments présents dans le contexte professionnel. Quant aux modules de formation, ils ne constituent des éléments du parcours de professionnalisation, que dans la mesure où ils apportent au bon moment les concepts et méthodologies qui éclairent et instruisent l'expérience.*

■ *Les effets de l'approche par les compétences sur ces dispositifs récents - 1997 - sont clairs : appui sur l'expérience, autositionnement accompagné, élaboration de parcours personnalisés, contractualisation, apprentissage par situations professionnalisantes en alternance avec des modules thématiques de formation. L'implication de la personne, l'ancrage dans les pratiques quotidiennes relatives aux missions et la souplesse de l'offre, sont les caractéristiques de ces nouveaux dispositifs appréciées par leur bénéficiaires.*

*C'est donc bien l'acte de former lui-même qui est impacté par la logique de l'approche par les compétences professionnelles et nous avons pu constater que le mouvement était général parce que l'approche par le souci de la Qualité produit les mêmes effets. Lorsque des équipes de formateurs se mobili-*

sent pour "la satisfaction des besoins du client", elles sont amenées à revoir l'ingénierie de leurs actions dans un sens voisin : le client est demandeur de compétences et la formation n'a de sens qu'en tant qu'elle y contribue ; de moins en moins elle peut être nationale et standard ; de plus en plus, elle est modulaire, personnalisée, contractualisée, sur chantiers réels, avec service après vente, etc...Enfin, autour de l'apprentissage par l'expérience, de nouvelles fonctions surgissent - celle du tuteur en particulier -, et de nouveaux concepts - celui de "l'accompagnement".

### ■ Encore un long chemin à parcourir...

Percevoir une généralisation de la tendance ce n'est pas prétendre à son universalité acquise. Il y a encore beaucoup à faire pour que l'action de formation soit bien comprise comme une simple contribution et non comme une réponse aux besoins de compétences. Il ne peut être question non plus de souhaiter que des dispositifs qui ont réussi véhiculent une forme qui elle-même se standardiserait. Ce qu'il nous faut accentuer aujourd'hui, c'est à travers l'attention au client et la contractualisation qui produit les cahiers des charges, la diffusion de toute l'aide possible pour l'identification exacte des besoins et le positionnement des bénéficiaires. Par ailleurs, du côté de la formation elle-même, si l'on veut que l'alternance ne soit pas une pure forme, il va falloir que les formateurs développent des compétences nouvelles, en particulier celle - trop négligée - de la préparation au transfert qui ne consiste pas en une simple évocation en fin de session des circonstances professionnelles où l'acquisition nouvelle pourrait être mise en oeuvre. A cet égard, on peut pressentir que ce n'est pas seulement l'ingénierie que l'approche par les compétences risque de faire évoluer, mais les pratiques pédagogiques elles-mêmes.

### ■ La formation des formateurs

Les formations en alternance et les formations individualisées sont actuellement des modalités de formation "en croissance". Il est d'autant plus pertinent que la formation des formateurs en présente les caractéristiques essentielles.

La démarche inductive, déductive consiste, sur le terrain, à collecter des informations, à observer et à noter ses observations, à lister les questions que l'expérience soulève, pour pouvoir trai-

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*ter l'ensemble de ces données brutes à l'écart de l'urgence quotidienne, à distance de l'expérience, en la confrontant à d'autres... Il s'agit alors, en regroupement, de construire savoirs et savoir-faire à partir de l'expérience.*

*La démarche déductive consiste dans l'application sur le terrain, le transfert à l'expérience particulière, la mise à l'épreuve, des savoirs et savoir-faire constitués en regroupement.*

*Cette démarche suppose une référence commune préalable entre les différents partenaires (nouveaux formateurs, tuteurs, formateurs de formateurs) ; ce sont les référentiels.*

*Le processus de formation en alternance ne devient processus de formation individualisée, que si le nouveau formateur peut réellement, en toute clarté, élaborer son parcours d'apprentissage. Il ne le peut pas d'emblée, c'est pourquoi l'accompagnement doit être particulièrement intense au départ.*

### **INTERFORA : Un Système Interactif de Formation basé sur le portefeuille de compétences Rédigé par M. Perret**

#### **■ Une expérience en cours : le Portefeuille des compétences des Industries de Production par Procédés.**

*Dans le cadre du Programme européen ADAPT, avec l'appui du Fonds Social Européen, du Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle (DRTEFP), de la branche professionnelle de la chimie, INTERFORA développe un projet intitulé : "Système Interactif de Formation et de Management des Compétences" (S.I.F).*

*Ce projet, lancé il y a deux ans, propose un ensemble cohérent de moyens de sensibilisation, de formation et d'entraînement mis à la disposition de chacun pour qu'il puisse consolider et développer ses capacités et ses compétences dans le cadre de l'évolution de l'entreprise.*

*De plus, par l'accès au "Portefeuille de compétences", cet ensemble constitue un outil d'exploration et d'orientation utile à la construction du plan formation, tant au plan individuel que collectif.*



**■ Le Système Interactif de Formation constitue un dispositif qui se caractérise en trois points :**

*1. Il permet une grande souplesse dans l'accès individuel ou collectif aux modules et aux situations de formation. Cette souplesse s'exprime dans le temps (gestion du temps) et dans l'espace (séquences possibles en délocalisé ou à distance).*

*2. Au travers du Portefeuille de compétences, il présente une organisation des savoirs et des situations d'apprentissages selon une logique professionnelle, c'est-à-dire interdisciplinaire. Ceci se traduit par une organisation de la formation privilégiant l'entrée par les compétences ou objectifs d'activités (on passe ici d'une didactique disciplinaire à une didactique professionnelle).*

*3. Il offre à chaque personne ou groupe de personne la possibilité de construire un parcours de formation le plus justement adapté :*

- aux acquis de formations et d'expériences antérieures. Ceux-ci sont identifiés et formalisés au niveau de chaque personne grâce à un système de positionnement dans le Portefeuille de compétences ;*

- aux besoins de l'activité individuelle ou collective professionnelle. L'identification et la formalisation des besoins de formation sont réalisés par un dialogue avec le Portefeuille de compétences. Ce dialogue est conduit par le formé lui-même, l'encadrement de l'atelier, le responsable de formation ou par toute autre personne chargée de l'ingénierie de la formation ;*

- aux caractéristiques des situations individuelles et collectives. Sur le plan individuel, en plus de l'analyse des acquis évoquée précédemment, chacun peut aménager son parcours en fonction de sa façon d'apprendre (fonctionnement cognitif de l'individu).*

*Sur le plan collectif, l'apprenant et le formateur adaptent, en temps réel, le contenu précis du Portefeuille de compétences aux spécificités techniques et organisationnelles de l'atelier ou de l'entreprise.*

*Par ailleurs, et plus globalement, le Système Flexible de Formation mobilise les nouvelles technologies de communication et de formation, mettant ainsi en oeuvre les multimédias interactifs et le travail sur réseaux de communication.*

*Parce qu'il est finalisé sur des compétences professionnelles, ce dispositif va bien au-delà d'un simple processus d'apprentissage.*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*Il modélise, de façon opératoire, l'ensemble des couples "activités-compétences" nécessaires au fonctionnement d'une unité de production. Dans ce cadre, évaluation de la formation et validation des acquis débouchent sur une question clé pour beaucoup d'entreprises aujourd'hui : la validation des compétences. Il est clair que l'objectif de la formation est bien, dans ce cadre, de faire émerger les compétences, de les identifier, de les développer, pour qu'elles puissent être valorisées et validées.*

### ■ **L'acte de former : une remise en question fondamentale**

*Alors qu'il vivait dans une économie de production et qu'il affectait la majorité de ses ressources périphériques à gérer des flux, l'organisme de formation doit entrer dans une économie de marché et "coller" aux objectifs et préoccupations de son client. Aussi est-il confronté à un double défi : comprendre et s'adapter aux changements rapides qui s'opèrent chez ses clients ; et assimiler en interne ces mêmes changements.*

*Cette prise en compte globale de l'entreprise cliente et des personnes en formation requièrent forcément une forte interdisciplinarité de l'équipe, complément indispensable à la dimension d'écoute du formateur.*

*C'est dans ces conditions que la formation professionnelle continue peut maintenant remplir sa mission : contribuer à l'atteinte des objectifs de son client constitué par l'entreprise, ses salariés, et son environnement social. Ainsi, le formateur est amené à renoncer à mettre en avant un statut de technicien ou d'expert pour repositionner son métier autour des enjeux fondamentaux que constituent la communication, la didactique et la pédagogie.*

### **LEON GROSSE : Du référentiel de compétences... à la validation des compétences**

Rédigé par M. Fiorini

■ *Entreprise de Bâtiment Travaux Publics, la Société LEON GROSSE comptait en 1993 plus de 2000 salariés dont 1800 opérationnels sur chantiers.*

*Autour de sa Direction Générale l'entreprise était structurée en trois directions régionales regroupant une vingtaine d'agences et*

*7 filiales couvrant l'Île de France et les 3/4 des régions y compris l'Outre-Mer.*

*L'entreprise LEON GROSSE s'est inscrite dans une démarche de compétence professionnelle au cours des années 92-93 dans le cadre d'une stratégie de développement et d'adaptation de l'entreprise aux évolutions du marché (prémices de la crise du BTP, régression des marchés de travaux neufs, évolution des marchés de réhabilitation).*

*Cette démarche Compétence Professionnelle s'inscrit bien dans le cadre de la gestion des ressources humaines mais ne concerne pas, loin s'en faut, les seules questions de formation.*

■ **Les objectifs de la démarche sont de :**

- *Donner un sens "opérationnel" à la nouvelle convention collective du BTP en permettant un positionnement du personnel de chantier par rapport à la grille de qualification.*
- *Permettre à l'encadrement de l'Entreprise une connaissance approfondie du personnel par la normalisation des compétences.*
- *Doter l'entreprise d'un outil permettant une gestion prévisionnelle des emplois (moyen et long terme).*
- *Mobiliser en fonction des besoins de la production les compétences humaines nécessaires et organiser la mobilité des personnels (court terme).*
- *Favoriser la motivation des salariés pour l'élévation de leurs compétences grâce à un référentiel clair et univoque lié à une grille de qualification.*
- *Prescrire aux organismes de formation des actions très ciblées mettant en adéquation les objectifs stratégiques de l'entreprise et les besoins en formation des salariés qui en découlent.*
- *Gérer efficacement les plannings de formation en fonction des opportunités et des besoins instantanés ou prévisionnels.*

■ *La première étape du travail a porté sur l'élaboration du **référentiel** de compétence appelé ici "**référentiel de qualification**". Cet outil a été conçu par des groupes de travail constitués de responsables de l'entreprise et de personnels d'exécution en partenariat avec l'AREF- BTP et l'Education Nationale.*

*Le Référentiel s'appuie sur des situations professionnelles et des tâches. Il est pour des gens de chantiers beaucoup plus facile-*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*ment accessible qu'un référentiel de diplôme Education Nationale.*

*Le dispositif a été expérimenté auprès d'un nombre significatif d'ouvriers avant d'être validé et utilisé à l'échelle de l'entreprise.*

■ *Les effets de la démarche compétence professionnelle sur l'acte de former peuvent s'examiner sous trois aspects principaux :*

*1. La commande de l'entreprise et l'amont de la formation.*

*L'Entreprise se comporte en prescripteur, à ce titre elle définit :*

- *Les objectifs et les contenus de formation en fonction de ses référentiels de qualification.*
- *Les effectifs à former (ceux-ci peuvent varier d'un stagiaire à plusieurs dizaines).*
- *La programmation de la formation et sa durée.*
- *Le coût de la formation. Elle met en concurrence les organismes de formation.*

*2. L'organisme de formation se trouve en position de prestataire de service, à ce titre il est peu fait appel à son expertise technique, il a essentiellement à se préoccuper des méthodes pédagogiques et du respect du cahier des charges, sa prestation sera d'ailleurs évaluée à partir de celui-ci.*

*Contrairement à la logique antérieure ce n'est plus l'offre de formation qui détermine les demandes et les entrées en formation.*

*3. Ces pratiques ont conduit les Centres de Formation à se positionner comme élément contributif à l'efficacité de l'entreprise et à :*

- *Adapter les contenus de formation aux demandes de l'entreprise en s'écartant des modèles scolaires préexistants.*
- *Reconsidérer leurs pratiques pédagogiques (méthodes individualisées prenant appui pour partie sur l'auto formation).*
- *Réorganiser leur fonctionnement (création de centres permanents à entrée et sortie permanentes).*

■ *Les formations se sont en général déroulées en Centre de Formation, cependant quelques modules prévoyaient un temps d'accompagnement et de conseil auprès des stagiaires sur chantiers de l'entreprise.*

*En règle générale, nous avons pu observer :*

- Une implication de l'encadrement de l'entreprise dans le suivi de la formation des ouvriers qui précédemment était tout à fait inhabituelle. La formation est devenue un investissement finalisé de l'entreprise.

- Une motivation accrue des salariés stagiaires focalisée sur les savoir-faire alors que par le passé leurs demandes concernaient davantage les connaissances technologiques et techniques.

A ce propos, il convient d'être attentif à ce que cette démarche très axée sur des compétences pratiques facilement évaluables mais peut-être éphémères et non transférables n'élude pas ce qui touche aux opérations cognitives, aux compétences transversales, aux capacités méthodologiques, etc... Toutes ces capacités interfèrent chaque fois que l'on évoque l'évolution des compétences et l'adaptabilité.

- La validation des compétences des stagiaires s'est effectuée en 2 temps :

- \* Evaluation à chaud par le Centre de Formation au terme de l'action

- \* Evaluation à moyen terme par l'Entreprise (celle-ci étant naturellement prédominante)

Selon le principe des unités capitalisables les modules valides sont acquis au salarié et constituent une étape d'un parcours qualifiant. La validation de l'ensemble des compétences d'un niveau de qualification débouche sur la reconnaissance de celle-ci.

**YVES ROCHER Les Villes - Geffs**  
**L'Approche Globale des Apprentissages**  
**et l'accompagnement d'un tuteur**  
Document proposé par M. LUBIERE

- L'objectif de cette formation AGA (Approche Globale des Apprentissages) est de permettre aux salariés de l'usine des Villes-Geffs de s'adapter aux changements : changements d'outils de production, de modes d'organisation (mise en place d'îlots de production autonomes...), mise en place d'un nouveau système de GPAO, mise en oeuvre de la Réduction du Temps de Travail...

- La formation AGA se déroule autour de 3 phases que sont l'éva-

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*luation des potentialités (2h30 + 1h30 de restitution), la formation théorique (2 fois une semaine) et la mise en pratique du contrat. Le participant est invité à mettre en oeuvre des outils d'analyse, de résolution de problèmes, de représentation de situations et de communication en prenant un contrat CLAIR sur des actions à entreprendre afin de changer, et/ou d'améliorer, son métier. Dans cette démarche, il est accompagné d'un tuteur, membre du personnel (pas forcément un "encadrant" mais principalement Agent de Maîtrise ou cadres), chargé de l'aider à gérer et piloter son contrat dans un objectif de lui faire acquérir encore plus d'autonomie.*

*Ces tuteurs ont reçu une formation d'une durée d'une semaine (3 jours et 2 jours de suivi) au cours de laquelle ils ont acquis des outils de motivation, une sensibilisation à l'environnement économique de l'entreprise et à ses contraintes, et le sens de l'écoute et de l'observation...*

*Ce projet est suivi quant à lui une fois par trimestre via des comités d'organisation stratégique impliquant les membres du Comité de Direction. Ce dernier suit l'évolution du nombre de contrats réalisés, les coûts et gains générés et s'assure de pouvoir mettre à disposition un système de suggestions et d'améliorations permanentes au travers de contrats à proposer pour des salariés "en recherche d'idées".*

■ *Une centaine de contrats réalisés depuis février 1996 pour un coût (hors coût de formation) de 110 KF et un gain de 615 KF (gain ou non dépense...) reconductible chaque année.*

*Le gain ne couvre pas les coûts de formation mais des améliorations visibles ont été identifiées :*

- une aptitude des personnes formées à la communication et aux explications à fournir lors des problèmes sur ligne ou aux visiteurs (notre site est site de visite industrielle) ;*
- une augmentation des compétences sous l'aspect comportemental : moins de résistance vis-à-vis de la communication montante ;*
- une transversalité des communications inter-services beaucoup plus importante ;*
- une satisfaction personnelle pour les salariés formés de réfléchir à une solution concrète et d'avoir eu les moyens (humains et financiers) de la concrétiser et de pouvoir communiquer sur cette*

*action vis-à-vis des autres salariés.*

*Un travail de longue haleine encore à réaliser auprès des 200 autres salariés afin que tous aient les mêmes outils et que AGA ne soit plus une formation mais bien un mode de réflexion pour résoudre ou améliorer des situations concrètes de travail.*

**INSA LYON :**  
**essai de caractérisation des compétences et**  
**“Formation des cadres à l’horizon 2015” :**  
**Colloque du 30 octobre 1997 à la région Rhône Alpes**  
**Données de la F.S.L.S.E**  
**(Fondation Scientifique de Lyon et du Sud-Est)**

- INSA Lyon : voir en annexe n°2

**“Formation des cadres à l’horizon 2015”**

■ **Propositions de grandes tendances d’action :**

**1. Renforcer le partenariat enseignement supérieur-entreprise.**

*Coordonner enseignement et stages en entreprise pour faciliter l’assimilation des connaissances et l’acquisition de compétences. Encourager la co-génération des connaissances (notamment applicatives et méthodologiques) par des professeurs et des cadres d’entreprises en organisant des échanges de longue durée.*

*Renforcer la participation des professionnels dans les enseignements, même de base. et les impliquer dans les instances de décision (conseil, département, établissement...)*

*Coopération enseignement supérieur-entreprise pour la réorientation ou bifurcation professionnelle de cadres déjà dans la vie active.*

**2. Alléger les enseignements et développer l’autoformation.**

*Il s’agit de libérer du temps pour la recherche du savoir, l’action et l’innovation dans une démarche volontariste de l’étudiant encadré par le corps enseignant (demander aux étudiants d’effectuer des études de cas, de réaliser des études bibliographiques, de participer à la présentation des cours).*

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*Initier les étudiants non seulement à être utilisateurs et chercheurs d'informations, mais également à être producteurs d'outils et de données.*

### **3. Lutter contre le cloisonnement des disciplines.**

*Encourager les enseignements en inter-disciplinarité (par thème et non par discipline).*

*Développer et évaluer, surtout en fin de cursus, mais en commençant dès le début du supérieur, une compétence globale à aborder les problèmes complexes.*

### **4. Éviter les formations "unidimensionnelles"**

*Promouvoir un meilleur équilibre entre :*

- *sciences dures d'une part, et d'autre part, sciences économiques, sociales et humaines,*
- *abstraction et observation du concret,*
- *démarche déductive et démarche inductive,*
- *savoirs théoriques et savoirs d'actions (passer de l'idée à la réalisation).*

### **5. Poursuivre l'ouverture internationale déjà largement engagée.**

### **6. Développer la pédagogie par projets.**

- *Projets professionnels, projets individuels (scientifiques, technologiques, économiques, sociaux, culturels), afin de combattre la passivité et de stimuler la créativité.*
- *Projets collectifs (si possible pluridisciplinaires) où les équipes d'étudiants (intra ou inter-établissements) apprennent à travailler ensemble sur des problèmes réels, en utilisant la méthodologie de gestion de projets.*

### **7. Enseigner la prise de risques et sensibiliser les étudiants à la nécessité d'entreprendre.**

**8. Favoriser l'engagement des étudiants dans les associations, humanitaires, culturelles ou sportives pour accroître la confiance en soi, pour combattre la peur, encourager la prise de responsabilité, l'autonomie, et l'ouverture non seulement d'esprit mais vers les autres.**

### **9. Encourager le tutorat (parrainage et non assistantat).**



*Tutorat académique (suivi de la maturation intellectuelle) et tutorat personnel (maturation humaine). Tutorat dans l'entreprise pour encadrer les stagiaires.*

## **10. Valoriser, Promouvoir les pratiques novatrices les plus prometteuses, et combler un déficit de communication.**

### **E.S.C. NANTES : Mise en place de Centres d'Enseignement et de Recherche pour la Compétence Rédigé par M. Castro**

*Le groupe ESC Nantes Atlantique, dans le cadre de son plan de développement 1995 -2000 a entrepris de réformer sa pédagogie afin de l'adapter à l'influence grandissante de l'approche par les compétences dans les entreprises.*

#### **■ Pourquoi orienter la pédagogie vers les compétences?**

*En tant qu'établissement destiné à former des cadres à potentiel de dirigeant et d'entrepreneur pour les organisations nationales et internationales, le groupe ESC Nantes Atlantique est par vocation soucieux d'améliorer la qualité de l'acquisition par les étudiants des techniques de la gestion et du commerce. En outre, le monde des affaires exige le développement de qualités humaines essentielles.*

*L'intérêt du groupe pour les compétences est par conséquent inhérent à sa mission, et il remonte à sa fondation par la ville de Nantes en 1900. Pourquoi aujourd'hui, dans ces conditions, faire un si grand cas du thème de la compétence ? Est ce un effet de mode ?*

*La réponse est clairement négative, pour des raisons multiples que la presse professionnelle et les milieux académiques ont mis en évidence depuis près de dix ans maintenant. Nous ne nous appesantirons pas sur ces éléments désormais bien connus.*

**■ Nous voudrions insister en revanche sur une des conséquences les plus importantes pour le dirigeant de ce mouvement général : ce ne peut plus être seulement un généraliste, ni seulement un spécialiste.**

## *Des expériences dans différents secteurs d'activité*

*Cette dernière exigence implique par conséquent de concilier au sein même de l'offre de formation proposée aux étudiants et aux stagiaires de la formation continuée les impératifs contraires de la transversalité et de la spécialisation.*

■ *En interrogeant à la fois le monde de l'entreprise et, au sein de notre établissement, les principaux représentants des 7 disciplines traditionnelles du management (finance, marketing, gestion des ressources humaines, stratégie, contrôle de gestion, systèmes d'information et aide à la décision, droit), nous avons bâti un référentiel de 23 compétences génériques, qui se subdivisent à leur tour en 85 compétences opérationnelles et sont réparties au sein de 5 CERC (Centres d'Enseignement et de Recherche pour la Compétence), dont chacun à un mandat spécifique.*

**1. Entreprise et Entrepreneurs (Responsable : Gilles Certhoux) :** *ce CERC a pour vocation d'aider les étudiants à développer leurs compétences d'entrepreneurs ou d'intrapreneurs. 3 compétences génériques et 17 compétences opérationnelles sont visées par cette unité pédagogique.*

**2. Homme et Organisation (Responsable : Jean-Luc Castro) :** *ce CERC a pour mission principale de permettre aux étudiants de comprendre les phénomènes humains des organisations et d'agir sur eux. 5 compétences génériques et 21 compétences opérationnelles sont visées par cette unité pédagogique.*

**3. Analyse et Décision (Responsable : Michel Claessens) :** *ce CERC a pour mission principale d'apprendre aux étudiants à structurer leur pensée de manière toujours plus rigoureuse en vue de les aider à prendre des décisions adaptées aux situations de travail rencontrées. 6 compétences génériques et 24 compétences opérationnelles sont visées par cette unité pédagogique.*

**4. Marchés et Stratégie (Responsable : Jean-Louis Nicolas) :** *ce CERC a pour mission d'aider les étudiants à faire une analyse correcte des environnements internes et externes de l'entreprise afin de leur permettre d'élaborer des choix stratégiques. 6 compétences génériques et 12 compétences opérationnelles sont visées par cette unité pédagogique.*

**5. Moyens et Performance (Responsable : Alain Gourvest) :**  
*ce CERC a pour mission principale d'aider les étudiants à optimiser les actions des différentes fonctionnalités de l'entreprise en vue de l'atteinte des objectifs stratégiques. 3 compétences génériques et 11 compétences opérationnelles sont visées par cette unité pédagogique.*

*Les disciplines et les CERC se répartissent par conséquent le suivi pédagogique des étudiants. Aux responsables des CERC incombe la mission de vérifier que les étudiants progressent régulièrement dans la maîtrise des compétences génériques et opérationnelles. Ces deux types de suivi impliquent une coopération étroite des responsables de disciplines et de CERC avec les responsables des programmes.*

# Des outils... une démarche

*Cette partie s'adresse donc à ceux qui ont décidé de prendre le parti de l'action dans cette logique des compétences. Bien sûr, il est difficile d'engager une telle démarche, qui ne peut être mise en oeuvre que dans le moyen ou long terme.*

*Les expériences qui nous ont été présentées dans des secteurs variés (partie 2) invitent cependant à aller plus loin, à s'interroger : comment réaliser efficacement une telle démarche compétences ?*

*Des propositions existent : voici quelques outils pour aller dans ce sens.*

*Certaines sociétés ou organismes de formation évoquent ainsi leurs propositions concrètes, les éléments qu'ils utilisent déjà pour faciliter ce développement.*

## 1. POUR S'ENGAGER PROGRESSIVEMENT DANS UNE DEMARCHE COMPETENCES...

### 1. Comment engager une nouvelle stratégie de compétences professionnelles qui ait des effets positifs sur l'acte de former ?

Identifier les besoins de compétences professionnelles dont on souhaite le développement, à partir des objectifs de l'entreprise

#### ■ Avec quels outils ?

Par exemple :

- outils d'analyse de la valeur
- observations des " situations professionnelles ", qui conduisent à l'élaboration de référentiels d'activité de compétences

#### ■ A consulter notamment :

- Une entreprise du secteur de l'industrie chimique, p. 53
- AFT IFTIM, p. 55

- La cartographie des compétences, p. 71
- le répertoire des compétences, p. 73 et le dispositif PICTO, p. 74

■ Qui sont les interlocuteurs ?

- en interne : chefs de service, responsables de formation
- en externe : organismes de formation, consultants

**2. Par où commencer la mise en oeuvre dans votre entreprise ?**

- Définir le public à former compte tenu des compétences actuelles (pré-requis)
- Définir les objectifs de la formation et les formes de la validation envisagées (diplôme, titre, modification du salaire, reconnaissance par la profession, etc.)
- Prévoir les modalités d'évaluation en situation professionnelle

■ A consulter notamment :

- CFA-BTP (fiche d'évaluation et de suivi), p. 56
- SNVB, p. 58
- un outil : la Banque Nationale de Données de Compétences, p. 76

■ Qui sont les interlocuteurs ?

- La profession dont vous dépendez s'il s'agit de valider la formation à ce niveau-là.
- Les formés doivent être consultés en ce qui concerne les modalités d'évaluation.
- Le formateur enfin aide dans la définition du public-cible à former...

**3. Comment établir un bon contact avec l'organisme de formation?**

Réaliser et rédiger un cahier des charges précis de la formation

■ Avec quels outils ?

Par exemple :

- méthode APTE
- méthode MILES
- méthode intuitive

■ A consulter notamment :

- EDF-GDF, p. 62

■ Qui sont les interlocuteurs ?

Les formés peuvent s'intégrer dans la définition du cahier des charges, en plus du formateur

**4. Comment se déroule la mise en place du dispositif de formation?**

Simultanément :

- négociations avec l'organisme de formation
- construction du dispositif : alternance, formation sur le lieu du travail, etc.
- déroulement de la formation, évaluation du dispositif en cours de déroulement

■ A consulter notamment :

- CEGELEC, p. 70
- La méthode A.G.A., p. 65
- ICEP Dole, p. 67
- Les certificats de qualification, p. 72

■ Qui sont les interlocuteurs ?

Consulter de manière régulière :

- formés
- formateurs
- responsables dans l'entreprise

**5. Comment savoir si la démarche a réussi ?**

- Evaluation des objectifs de formation par le formateur, et évaluation des compétences professionnelles par l'entreprise
- ou dispositif intégré d'évaluation entre le lieu de formation et l'entreprise

■ Avec quels outils ?

Voir Tome 6 " évaluer, valider et certifier les compétences"

■ Qui sont les interlocuteurs ?

- Responsables de l'entreprise
- Formateurs

## 6. Quelques précisions :

- SOLLAC, p. 76
- DOUBLE option, p. 79
- ACEREP, p. 80
- CFA Stephenson, p. 82

## 2. DES OUTILS PROPRES A CERTAINES ORGANISATIONS

### Un témoignage issu de l'industrie chimique Mise en place d'une démarche... Document proposé par Mme Loetscher

*Il concerne la mise en place d'une démarche "compétences" dans une entreprise de 650 salariés du secteur de l'industrie chimique (activité de revêtement de sols plastiques).*

- *Mise en place d'un référentiel de compétences (annexe n°3) par ligne de production qui concerne 350 ouvriers sur les 450 existants ; l'objectif étant de l'étendre à l'ensemble des services de production.*

*Le démarrage s'est fait progressivement : extrusion (produits plats), enduction (produits larges de 4 mètres), mosaic (produits larges de 2 mètres), calandrage (sous-couche plastique).*

- *Chaque ligne constitue un métier et il existe un référentiel par métier intégrant plusieurs fonctions (ex : référentiel "extrusion" regroupant les fonctions de trieur, emballeur...).*

*Le référentiel de compétences sert de support pour la validation des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être en identifiant 4 niveaux de compétence.*

*Deux objectifs sont poursuivis dans le cadre de cette démarche : l'autonomie et la polyvalence*

- *Mise en place de la démarche "compétences" :*
  - *Réunion d'information de chaque équipe pour expliquer ce qui allait être fait et quels étaient les enjeux.*
  - *Elaboration des référentiels de compétences par métier à partir des descriptions de fonction par la Maitrise et l'encadrement avec comme souci majeur une recherche d'objectivité pour l'apprécia-*

## *Des outils... une démarche*

*tion des compétences de chacun.*

- *La détermination des besoins actuels et futurs en compétences se fait par "entretien de progrès" entre l'ouvrier et le contremaître (formé à l'entretien) au cours duquel on évalue l'autonomie et la polyvalence à partir de 3 critères (savoirs, SF, SE) et de niveaux atteints.*
- *L'entretien de progrès donne lieu à l'établissement d'"un plan de progrès" mettant en évidence l'objectif à atteindre (selon le cas : être autonome dans sa fonction, être polyvalent (être autonome dans 2 ou 3 fonctions)) et les actions à mener pour y parvenir (formation théorique ou pratique sur poste de travail ou en externe...).*
- *Suivi de l'acquisition des compétences (notamment évaluation de la formation) par une mise en situation de travail nouvelle immédiate et par un nouvel entretien de progrès avec l'ouvrier 2 à 3 mois après la formation (réévaluation des compétences).*

### ■ *L'implication des salariés :*

*Les ouvriers dans le cadre de groupe d'informations, la Maîtrise et l'encadrement dans la réalisation du référentiel de compétences (identification et mise en évidence des compétences) et de l'outil de validation, la DRH dans l'élaboration de la démarche, les membres de l'encadrement et les syndicats dans le cadre de groupes de suivi.*

■ *Aujourd'hui, sur les 350 salariés concernés, environ 60% d'entre eux ont un avis positif. L'entretien de progrès est perçu comme un moment privilégié d'échange.*

### ■ *Les effets de la démarche "compétences" sur l'entreprise :*

*Avant la démarche, les possibilités d'évolution étaient restreintes (un poste se libérait) ; depuis, il est possible d'évoluer en terme de fonction et de rémunération sans qu'aucun poste ne se libère. On valorise le salarié par une approche positive : c'est la compétence qu'on évalue et non la "non-compétence". Cela permet un développement des compétences, une meilleure réactivité grâce à la polyvalence et donc plus de performance.*

### ■ *Les effets de la démarche sur la formation :*

*Les besoins de formation sont bien cernés car il sont définis à partir d'une évaluation des compétences du salarié.*



*L'entreprise est dans un système de formation permanente puisque chaque service détermine ses objectifs globaux de progrès en terme d'évolution des hommes. Il existe ainsi une véritable réflexion sur la formation en amont.*

*Les formations dispensées sont des formations à la carte, le plus souvent " intra-entreprise " (plus d'exigence sur la formation).*

*Il existe une véritable évaluation de la formation par une prise de poste immédiate en fonction des nouvelles compétences acquises par le salarié.*

*Bien évidemment, il est indispensable que l'entreprise évalue sa capacité à former et à rendre disponible les personnels concernés.*

## AFT IFTIM

Document proposé par Mme Loetscher

■ *Ce document est issu d'un référentiel de compétences par métier, (annexe 3, p. 93).*

*Nous avons identifié sept à huit métiers au sein des entreprises de transport routier de marchandises.*

*Nous utilisons ce référentiel afin de mieux identifier les besoins de formation de l'entreprise dans le cadre d'une démarche que nous appelons " diagnostic Emploi-Formation" et dont les étapes se décomposent de la manière suivante :*

- *Information générale au sein de l'entreprise sur la démarche.*
- *Etude de poste et adaptation le cas échéant du référentiel de compétences à l'entreprise (par entretien avec le responsable hiérarchique).*
- *Entretien avec le titulaire du poste portant sur l'évaluation de ses compétences à partir du référentiel métier.*
- *Entretien similaire avec le responsable hiérarchique.*
- *Mise en évidence de besoins de formation (avis convergents/ avis divergents, salarié/responsable hiérarchique).*
- *Analyse des besoins identifiés en terme d'opportunité (besoins réels ?).*
- *Elaboration d'un plan prévisionnel de formation.*

■ *Ce type d'action est proposé aux entreprises dont l'effectif est au moins égal à 50 salariés (plus couramment une centaine) car c'est un dispositif relativement lourd et long.*

## *Des outils... une démarche*

*De même il faut savoir qu'extrêmement peu d'entreprises de transport ont une démarche "compétences"; c'est la raison pour laquelle nous travaillons à partir du référentiel de compétences que nous avons élaboré.*

■ *On met en évidence trois acteurs dans le diagnostic Emploi-Formation par une approche "compétences":*

- *Le titulaire du poste et son responsable hiérarchique (qui est le plus souvent le dirigeant d'entreprise ou le responsable d'exploitation en fonction du poste).*

*Les salariés interviennent au moment de l'entretien de repérage des compétences.*

*C'est perçu assez favorablement dans la mesure où il s'agit d'un moment privilégié d'échanges, un moment où ils sont écoutés et valorisés.*

*Néanmoins l'intérêt direct leur semble dans un premier temps assez lointain surtout parce qu'ils ne sont pas habitués à une telle approche.*

*On pressent un engagement de chacun des acteurs (collaborateurs et Direction) d'une part parce que l'on prend acte d'un état des lieux des compétences de l'entreprise et d'autre part parce qu'il y a la volonté d'aller plus loin (développement des compétences).*

- *L'intervenant dont la mission est d'identifier et de finaliser avec l'entreprise les besoins de formation. Il intervient donc en amont de la formation mais aussi en aval pour permettre une évaluation de la formation et donc "vérifier" le développement et/ou le transfert des compétences.*

### **CFA-BTP**

Rédigé par M. Lejeune

■ *Pour la formation à un métier donné, (en ce qui nous concerne, les métiers du BTP) le Centre de Formation reçoit des apprenants issus d'entreprises de taille, de culture, de spécialisations et d'activités différentes à l'intérieur d'un même métier.*

*Ces constats classiques et traditionnels dans le champ des formations en alternance se trouvent exacerbés "dans une logique*

*des compétences professionnelles", car les acteurs du Centre de Formation ont à prendre en compte dans leurs actions de formation dans le cadre de formations diplômantes, UN référentiel de certification (Education Nationale) commun à tous et surtout DES référentiels de compétences professionnelles, uniques, propres à chaque Entreprise, avec leurs points communs et leurs différences.*

*D'où la nécessité de mettre en œuvre au Centre de Formation des actions de formation individualisées.*

■ *La jeune expérience que nous avons de ce mode de formation au Centre de Formation du BTP de l'Aube, ne nous donne pas assez de recul pour en tirer des conclusions certaines, mais appelle tout de même quelques constats :*

- *L'Entreprise, plus petite est sa taille, rencontre souvent des difficultés à formaliser son référentiel de compétences professionnelles et a besoin d'outils et d'accompagnement pour cela. En effet, il n'est pas aisé pour elle d'investiguer et de mettre au jour ce qui est du domaine de sa culture, de ses automatismes, procédures et opérations intégrés chez chacun, mais n'ayant jamais été formalisés ; ce qui demande une capacité de décentration et de réflexion sur son organisation difficile à mettre en œuvre pour certaines.*

- *Former en alternance selon une logique des compétences professionnelles nécessite entre les deux organisations, l'entreprise et le Centre de Formation, la mise en place de nouveaux circuits et outils de communication afin de suivre, de réguler, de remédier et de corriger régulièrement les objectifs de formation en fonction des besoins, des validations et de l'avancement dans la formation (annexe n°4). Des relations sont nécessaires après chaque période du formé tant en entreprise qu'au centre de formation afin de faire vivre l'individualisation de la formation et de créer les situations globales d'apprentissage . Des temps de concertation entre les membres de l'équipe pédagogique du Centre de Formation sont régulièrement mis en place également.*

- *L'individualisation de la formation (parcours et modes d'apprentissage) implique au Centre de Formation la mise en place d'une nouvelle organisation pédagogique centrée sur l'individu et non*

## *Des outils... une démarche*

*plus sur le groupe, avec la mise en œuvre et la gestion de parcours et d'emplois du temps individualisés pour les apprentis, nécessitant également une nouvelle organisation des espaces, des moyens et des méthodes nécessitant de la formation des personnels, des ressources et du matériel supplémentaires.*

- *Le statut du formateur s'est considérablement transformé de par cette logique et des méthodes qui en découlent.*

- *Le Formateur doit employer non plus des méthodes groupales, mais des méthodes individuelles.*

- *Cette relation pédagogique nouvelle a nécessité une "évolution culturelle" chez les formateurs, un changement de leurs représentations sur leurs missions.*

*La logique des compétences, les situations globales d'apprentissage ont placé au premier plan "le Professionnel", les situations de chantier et l'Entreprise, obligeant le formateur en "Enseignement Général" plus particulièrement à mettre sa discipline, "noble" et se suffisant à elle-même dans ses représentations (les Lettres, la Science Mathématique,... ), au service du Professionnel, du Métier.*

- *L'individualisation de l'acte de former réclame paradoxalement un travail d'équipe et, passer d'un ensemble de formateurs disciplinaires à une Equipe Pédagogique ne se produit pas naturellement et génère apprentissages et besoins de formation.*

*Les formations individualisées requièrent également de la part des formateurs un degré d'expertise et de culture pédagogique supérieure tant du point de vue des outils de diagnostic, des méthodes, de la didactique, des modes d'évaluation que des théories de l'apprentissage les sous-tendant ( approche cognitive, remédiation, ... ). Ceci faisant apparaître également de nouveaux besoins de formation des personnels, à traiter également dans une logique de compétences.*

**SNVB**

**Documents de la Direction des Ressources Humaines**

*Depuis plusieurs années, sont mis progressivement à disposition*

*des salariés des démarches et des " outils " destinés à permettre de mieux percevoir leur rôle dans l'entreprise, leurs objectifs, leurs performances et possibilités d'évolution.*

■ *L'Entretien Périodique Individuel (EPI) est l'occasion de préciser régulièrement les objectifs et les moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre.*

*Pour le préparer, sont à disposition :*

- *la Définition d'Emploi indiquant le contenu général de l'emploi tel qu'il est estimé souhaitable qu'il soit exercé dans l'ensemble des Unités de la SNVB ;*
- *la Cartographie des Emplois donnant une information rapide sur les emplois qu'il est possible d'occuper au terme de l'affectation actuelle.*

■ *Pour aller au-delà de ces informations un peu statiques et impersonnelles, il manquait des outils plus tournés vers chacun, permettant de devenir davantage encore acteur de sa propre évolution professionnelle.*

*Nous avons conçu 4 nouveaux documents, pour aider à mobiliser le potentiel pour maîtriser au mieux son poste actuel ou favoriser son futur projet professionnel.*

*Deux d'entre eux ont pour vocation principale de faciliter le développement des compétences :*

- *Le Référentiel Activités Compétences (annexe n°5) présente ce qui doit être généralement engagé dans son emploi pour atteindre les résultats attendus, en indiquant : la part de temps devant être consacrée aux principales activités de l'emploi, et les compétences à mettre en oeuvre (et les niveaux requis) pour exercer ces activités :*

- *compétences opérationnelles (savoir faire professionnel),*
- *connaissances techniques (savoir),*
- *compétences comportementales (savoir-être).*

- *La fiche " Mon Portefeuille de compétences " permet de se positionner par rapport à chacune des rubriques du Référentiel Activités Compétences de son emploi.*

*Les deux autres complètent les outils à disposition des appréciateurs EPI.*

- *Les fiches " Suggestions d'objectifs et d'Indicateurs de Progrès " facilitent l'identification d'objectifs et d'indicateurs perti-*

## *Des outils... une démarche*

nements et leur renouvellement au fur et à mesure de la progression dans le poste.

Elles favoriseront le développement des compétences et l'accroissement des performances au cours de chacune des affectations.

- Les fiches "Tendances d'évolution des emplois à moyen terme" donneront prochainement toutes les informations possibles sur l'évolution future des emplois.

Elles permettront de discuter avec l'appréciateur de l'impact de ces évolutions sur sa propre situation professionnelle, et de convenir avec lui des moyens à mettre en oeuvre pour se préparer à ces évolutions.

■ *Quelle est la vocation du Référentiel Activités Compétences ?*  
C'est un document d'information rapide qui complète la Définition d'Emploi en détaillant les activités devant être exercées par le titulaire de l'emploi et les compétences et connaissances à mettre en oeuvre.

Il est décomposé en deux grandes parties.

### **1. Les activités exercées :**

- le rappel synthétique des principales activités décrites de manière détaillée dans la Définition d'Emploi
- l'indication de la part de temps habituellement consacrée à chacune de ces activités qui peut être :
  - prépondérante : l'activité constitue le coeur de l'emploi ;
  - importante : l'activité impose qu'on y consacre beaucoup de temps ;
  - significative : l'activité nécessite qu'on y consacre un temps suffisant ;
  - mineure : l'activité prend globalement peu de temps.

### **2. Les compétences requises pour exercer ces activités avec efficacité:**

- d'une part la principale compétence opérationnelle, (ce qu'il faut savoir faire pour y arriver) ;
- d'autre part, le détail de ce qui influe sur les compétences opérationnelles (en plus de l'expérience) :
  - les connaissances techniques de base (le savoir),
  - les compétences comportementales (les capacités d'action, de réflexion et de relations interpersonnelles),

- pour chaque compétence ou connaissance retenue, un niveau est mentionné.

■ Pour les compétences opérationnelles et les connaissances techniques, il s'agit du niveau requis pour tenir l'emploi. Ces compétences doivent être exercées :

- soit à un niveau d'Expertise SNVB, caractérisé par :
  - des compétences approfondies et complètes,
  - une capacité à résoudre les cas les plus complexes et peu fréquents,
  - une capacité à faire évoluer les pratiques,
  - une capacité à vulgariser et transmettre des connaissances à des agents devant les posséder à un niveau de maîtrise ;

- soit à un niveau de Maîtrise, caractérisé par :
  - une maîtrise complète des cas rencontrés dans une activité normale,
  - une capacité à conseiller, à transmettre des connaissances ;

- soit à un niveau de Pratique de base, caractérisé par :
  - une connaissance des concepts et principes essentiels,
  - leur utilisation opérationnelle dans les situations les plus fréquentes ;

- soit à un niveau de Notions, caractérisé par des éléments de culture générale permettant d'identifier le problème, d'apporter des réponses d'attente et de diriger vers l'interlocuteur compétent.

■ Les compétences comportementales retenues ont les caractéristiques suivantes:

- elles sont nécessaires pour l'exercice de l'emploi elles sont observables,
- il est possible de les perfectionner (en y prêtant attention et en mettant en oeuvre quelques "recettes" simples),
- il sera possible d'en discuter sereinement au cours d'un EPI.

Elles sont estimées indispensables à un niveau élevé, leur absence pouvant constituer un handicap pour l'exercice de l'emploi ou souhaitables car bien que véritablement utiles, leur maîtrise à un niveau moindre peut être compensée par d'autres compétences.

## EDF- GDF : La qualité dans les processus de formation Documents proposés par Mme Moreau

*S'interroger sur la qualité de la formation nécessite de ne pas s'arrêter au seul moment de la réalisation de l'acte pédagogique mais de déterminer la qualité de service que cette formation est censée rendre à ses clients.*

*La formation ne peut donc se limiter à une simple acquisition de connaissances. Elle devient un processus dont le but final est de produire, de maintenir et de développer des compétences.*

*La qualité d'un processus de formation se juge alors par son aptitude à satisfaire les besoins de compétences exprimés ou implicites d'un client.*

### ■ **La formation est un processus de production, maintenance et développement des compétences.**

*Considérer la formation comme un processus nécessite d'analyser et de prendre en compte chaque phase de celui-ci qui va de l'identification des besoins à l'évaluation des effets sur l'organisation .*

### ■ **1ère phase: l'identification des besoins de compétences à partir des objectifs de l'entreprise.**

*Elle s'effectue à partir de l'analyse des activités et des compétences correspondantes recherchées, en cohérence avec les orientations stratégiques et les orientations de gestion des ressources humaines.*

*Une méthode générale de questionnement et d'analyse est indispensable pour permettre au demandeur, maître d'ouvrage de repérer les compétences à produire, maintenir ou développer, analyser les besoins correspondants et examiner si la formation est une ou la seule solution possible (d'autres axes peuvent être explorés tels que l'organisation du travail, le recrutement, la communication, le management...).*

*L'élaboration ou la détention d'outils d'analyse tels que des référentiels d'activités et de compétences (souvent regroupés sous l'appellation référentiel métier) peut contribuer très efficacement à mieux repérer les besoins de savoirs et savoir-faire méthodologiques ou relationnels (savoir-être) correspondants.*



■ **2ème phase: l'élaboration des réponses de formation, la formalisation des actions de formation, leur contractualisation.**

*Si l'acquisition des compétences visées s'appuie sur la formation, une expression écrite précise de ces compétences ou objectifs de formation constitue la garantie d'une demande bien formulée par le maître d'ouvrage auprès du ou des maîtres d'oeuvre sollicités pour apporter une réponse adaptée satisfaisant le client.*

*En effet, la valeur d'une action de formation dépend bien, en premier lieu, de l'adéquation de l'offre à la demande qui s'appuie en particulier sur une bonne communication négociée et formalisée entre parties prenantes. Dans cet esprit, on se souciera le plus tôt possible d'un accord entre maître d'ouvrage et maître d'oeuvre pour les indicateurs de réussite de l'action.*

*Le cahier des charges de la formation est l'outil fondamental et incontournable de l'adéquation de l'offre à la demande.*

■ **3ème phase : l'ingénierie pédagogique, le développement des actions, la réalisation des actions, l'évaluation des actions et des acquis.** *Toute action de formation, avant d'être réalisée, implique le développement de l'action par l'écriture préalable d'un dossier pédagogique sous la responsabilité du maître d'oeuvre. Ce document, qui spécifie les objectifs pédagogiques, constitue l'engagement du respect du cahier des charges dans l'action de formation, que le maître d'oeuvre soit réalisateur de l'action ou confie une partie de la réalisation de celle-ci à un tiers interne ou externe.*

*Le dossier pédagogique constitue l'outil de référence du formateur chargé de la réalisation et de la conduite de l'action dont il a la responsabilité.*

*L'évaluation constitue en soi un paramètre constant d'appréciation de la qualité. En terme de qualité de formation, l'évaluation porte essentiellement sur l'action de formation elle-même et sur les acquis de formation, domaine de responsabilité du formateur auquel peut s'associer la hiérarchie. Et le maître d'ouvrage doit pouvoir avoir connaissance du système d'évaluation des acquis.*

*Une telle évaluation, essentielle, peut être complétée par la mesure du degré de satisfaction des bénéficiaires de la formation tant par les formateurs que par la hiérarchie. Un tel indicateur peut contribuer aussi à la qualité de la formation.*

*La compétence des formateurs joue également un rôle détermi-*

*nant dans la qualité de la formation. C'est pourquoi le choix et la préparation de ces acteurs requièrent une exigence particulière.*

■ **4ème phase: la mise en oeuvre des compétences, l'évaluation des transferts et des effets de la formation sur l'organisation.**

*Il appartient à la hiérarchie de permettre la mise en oeuvre des compétences dans les situations de travail. Cette mise en oeuvre fournit l'occasion d'une évaluation des transferts et des effets.*

*Elle conditionne entièrement un authentique retour d'expérience sur l'efficacité et la pertinence des actions de formation au regard des déficits de compétences et des problèmes posés à l'origine.*

*Il peut en résulter un réexamen total ou partiel du processus de formation dont la qualité globale peut ainsi être améliorée ou dont le choix est même susceptible d'être remis en cause. Cette étape ultime constitue le terme de bouclage indispensable de la mise sous assurance qualité du processus de formation.*

*Pour ces évaluations, des méthodologies et des outils ont été développés (on peut citer à EDF-GDF: Forever, Métronome).*

*Ces aides doivent être choisies avec précaution pour offrir une garantie de rigueur et d'objectivité car la formation n'est qu'un des facteurs de production, maintenance ou développement des compétences parmi d'autres, telles l'expérience, les qualités, personnelles intrinsèques, l'organisation du travail, etc.*

■ **Tout le processus de formation doit être mis sous contrôle qualité.**

*On ne pourrait en effet parler de qualité dans le domaine de la formation si l'on se contentait de surveiller la seule phase de réalisation des actions : la relation de face à face entre l'apprenant et le formateur. La réussite de cette étape ne garantit pas à elle seule l'acquisition des savoirs et savoir-faire visés. C'est bien la totalité du processus qui doit être mise sous contrôle qualité pour en maîtriser les effets. Pour les actions d'importance (objectifs à valeur stratégique, actions longues et/ou répétitives...), on n'hésitera pas à élaborer un plan d'assurance qualité.*

■ **Le cahier des charges de la formation.**

*On part ici de l'hypothèse que les besoins de compétences ont été correctement identifiés par le maître d'ouvrage et que la solution formation a été reconnue pertinente et donc retenue pour la*

satisfaction de tout ou partie de ces besoins.

Deux cas de figure peuvent alors se présenter :

- soit le maître d'ouvrage fait appel à des achats d'actions standard ("catalogue"). Ce choix suppose l'acceptation négociée par le maître d'ouvrage des éléments de définition de l'action souhaitée. Ceux-ci relèvent d'un cahier des charges prédéterminé par le maître d'oeuvre "offreur" ;

- soit le maître d'ouvrage opte pour une action spécifique ("sur mesure"). Dans ce cas, deux possibilités s'offrent à lui :

- soit il s'adresse directement à un maître d'oeuvre de son choix ;

- soit il désire pouvoir choisir parmi plusieurs maîtres d'oeuvre potentiels celui avec qui il traitera. Il rédige donc un appel à proposition sous forme d'un cahier des charges de la demande (voir norme AFNOR X50-756 - Cahier des charges de la demande) et l'adresse à différents maîtres d'oeuvre potentiels.

Ceux-ci, en retour, rédigent une offre de formation (voir norme AFNOR X50-760 - Organismes de formation - Informations relatives à l'offre).

A partir de ces offres, le maître d'ouvrage sélectionne un maître d'oeuvre, ce qui revient au cas précédent pour la suite du dossier.

Dans le cas d'une action spécifique, en final, une négociation doit avoir lieu entre le maître d'ouvrage (compétent pour déterminer les compétences recherchées) et le maître d'oeuvre choisi (compétent en ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique). Elle débouchera sur ce que l'on appelle le "cahier des charges de la formation" dont la fonction principale est de sceller l'accord des deux parties sur leurs analyses communes et sur les engagements mutuels par rapport à l'action de formation programmée.

Les rubriques et contenus de ce cahier des charges de la formation peuvent intégrer les points indiqués en annexe 1, étant précisé que l'ordre proposé peut être modifié et que si une rubrique paraît inutile, il y a lieu de s'interroger sur les raisons de sa suppression dans tel cas d'espèce.

## Approche Globale des Apprentissages

Document proposé par M. Brutinot

- AGA, s'adressant à chacun dans son expérience, propose un entraînement systémique propre à accélérer l'apprentissage et à

## *Des outils... une démarche*

*faciliter l'adaptation aux évolutions de l'organisation et/ou des technologies.*

*Trois constats sont à l'origine de la création de l'action de formation AGA en 1988 :*

### **1. Evaluation des publics de niveau opérateur**

*Les produits d'évaluation existants (type AFPA) ne prenaient pas en compte les connaissances terrains des opérateurs, le seul critère restant l'évaluation de type scolaire, ce qui défavorisait beaucoup d'opérateurs.*

### **2. L'utilisation pratique**

*Des produits comme ARL (Atelier de Raisonnement Logique) et PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) ne font appel qu'au raisonnement logique, ce qui, selon les animateurs, est d'une efficacité limitée, ce que constatent aussi à terme l'entreprise et les participants. La recherche a été basée sur la mise en place d'un outil qui allie au raisonnement logique la communication et l'expression. L'entraînement se fait à partir d'outils simples.*

### **3. Avantages de l'hétérogénéité**

*L'expérience du travail en équipe, hors des urgences quotidiennes de l'entreprise, au sein d'un groupe hétérogène constitué d'opérateurs, de conducteurs de ligne, d'agents de maintenance, avec au moins un représentant de l'encadrement direct, permet à chacun de progresser et de transférer plus facilement ce qu'il a acquis dans un contexte professionnel.*

*Le point de vue et sa connaissance des membres du groupe, positionnés dans des fonctions et secteurs différents de l'entreprise, contribuent à la prise en compte d'aspects nouveaux dans l'analyse des problèmes et dans la recherche de solutions.*

### **■ Le rythme :**

*la formation propose 70 mises en situation en 2x5 jours. Elle est construite sur un rythme intensif de mises en situation suivies d'apports, avec alternance d'entraînements spécifiques et séquences de synthèse favorisant l'intégration des apprentissages et le transfert des acquis dans le domaine professionnel.*

### **■ L'auto-évaluation :**

*chaque mise en situation donne lieu à une auto-évaluation. Celle-ci permet aux stagiaires de se repérer à tout moment dans leur progression personnelle vers l'atteinte des objectifs*

de la formation. L'auto-évaluation "guidée" grâce à des grilles d'évaluation constitue un accélérateur d'apprentissage dans la mesure où la personne accepte de s'évaluer "justement".

#### ■ Les contrats :

chaque participant s'engage à prendre des contrats d'application dans la vie professionnelle à réaliser pendant l'inter-session, et dont il rend compte dans la seconde session.

La pratique des contrats et la réflexion collective sur leur mise en oeuvre contribue à doter les participants de moyens d'action dans leur environnement, sur des situations de travail qu'ils souhaitent faire évoluer, seuls ou en équipe.

Cette pratique, si elle est encouragée et relayée sur le terrain de l'entreprise (atelier, équipe) par l'encadrement, assure le suivi concret de la formation ; les thèmes de contrats, choisis librement par les participants, sont variés : ils concernent les relations et les méthodes de travail, participant à des projets de l'entreprise (qualité, sécurité, implantation, nouveaux produits, etc.) l'accès à la formation technique, etc.

#### ■ Les objectifs sont :

Analyser une situation, appliquer des modes de raisonnement efficaces, enchaîner logiquement des opérations, repérer dans un texte écrit ou oral tous les éléments d'information utiles, représenter une situation, exprimer son point de vue par rapport au problème, utiliser des outils graphiques, construire une solution en groupe, exprimer une situation, communiquer un message adapté à un contexte donné, reformuler oralement ou par écrit un message (oral - écrit - graphique), vérifier la compréhension d'un message.

### ICEP Dole

Documents proposés par Mme Divanac'h

■ Le dispositif expérimenté par l'ICEP et ses partenaires entreprises depuis 1996 est centré sur le repérage, l'acquisition et la validation des compétences en situation professionnelle.

Les jeunes salariés, leurs maîtres d'apprentissage et les formateurs du CFA collaborent à chaque étape de ce dispositif, depuis le recrutement jusqu'à l'évaluation finale (diplôme et portefeuille

## *Des outils... une démarche*

*de compétences).*

*Ce dispositif concerne actuellement 450 entreprises et donc 450 jeunes en apprentissage dans l'enseignement supérieur.*

*Il implique une révolution des habitudes et pratiques des trois acteurs.*

### ■ **Le recrutement :**

- *repérage des compétences à développer*
- *repérage des pré-requis (profil de poste, profil de candidats et adéquation, sélection par l'entreprise).*

### ■ **Formation alternée (15j | 15j)**

- *collaboration et répartition des rôles pour le plan de formation ;*
- *définition des missions en entreprise (tableau de bord) ;*
- *définition des étapes en organisme de formation (plan en 20 étapes).*

### ■ **Dispositif pédagogique : les étapes**

- *une étape :*
  - *un projet mobilisant plusieurs compétences ;*
  - *une unité de sens tant en organisme de formation que par rapport à une mission en entreprise et logique de projet ;*
- *auto-évaluation de la progression des compétences ;*
- *modules de formation sur le modèle Fédération Patronale Comtoise ;*
- *liaison forte avec l'entreprise : suivi des missions, articulation entre modules et pratique professionnelle au sein d'une étape.*

### ■ **Suivi régulier et remédiation**

- *au sein d'une étape : vérification des pré-requis, évaluation en deux temps des acquis : auto-évaluation en fin de module (évaluation formative) et évaluation normative de l'ensemble en fin d'étape ;*
- *entre l'entreprise et l'organisme de formation à travers le suivi des missions confiées : fiches co-signées dans le livret de suivi, co-évaluation lors de la présentation des projets ;*
- *remédiation possible à travers les ateliers personnalisés aux deux bouts d'une étape à l'organisme de formation et sur le terrain grâce au maître d'apprentissage ;*
- *évaluation du dispositif et amélioration grâce aux évaluations et commentaires des jeunes sur les modules, ateliers, etc., en*

*fin de chaque étape.*

### ■ **Validation : portefeuille de compétences**

- 1. Collaboration entreprise et organisme de formation pour la définition des critères et indicateurs permettant la validation des compétences en fin d'étape et en situation professionnelle.*
- 2. Evaluation en fin de contrat par le maître d'apprentissage et avec l'organisme formation pour avis lors de l'examen.*
- 3. Constitution du portefeuille de compétences qui vivra ensuite en fonction des missions et du parcours professionnel.*

### ■ **Démarche qui impulse :**

- une évolution des méthodes pédagogiques des formateurs vers une logique de développement de compétences ;*
- une appropriation concrète du repérage (formalisation des compétences et de leur évaluation par les différents acteurs de l'entreprise) ;*
- une meilleure responsabilité et prise en charge de son capital "compétences" par le jeune salarié, dans une perspective d'évolution tout au long de sa vie professionnelle.*

### ■ **La formation est composée de 20 étapes qui visent chacune un projet. Pour mieux s'approprier le projet de chaque étape, la formation se déroule en 8 phases dont voici les objectifs :**

#### **1- Pilotage**

- faire le point sur les activités et la progression dans l'entreprise, résoudre les éventuels problèmes, vérifier que vous avez acquis les bases nécessaires aux prochains modules et lancement de l'étape ;*
- rappeler les objectifs de cette étape et leurs modalités d'évaluation, comprendre l'importance de ces objectifs pour votre pratique professionnelle, et faire le lien avec les autres étapes du plan de formation.*

#### **2. Soutien**

- répondre à vos besoins en ateliers de soutien : compléments, explications, entraînement, approfondissement...*

#### **3. Modules**

- développer vos compétences à travers différents modules ; deux démarches pédagogiques possibles : présentation et*

## *Des outils... une démarche*

*appropriation ou expérimentation et conceptualisation.*

### **4. Evaluation formative**

*vous permettre de vérifier avant l'évaluation finale que vous avez bien acquis la compétence ; sinon détecter vos difficultés pour y remédier.*

### **5. Remédiation**

*• apporter les compléments nécessaires ou approfondir vos acquis en ateliers pour un maximum de chances de réussite.*

### **6. Evaluation normative**

*• évaluer vos acquis en fin d'étape, par rapport à une norme qui peut être les exigences de l'examen.*

### **7. Présentation de l'étape suivante, de ses pré-requis**

*• présenter le projet de la prochaine étape et ses objectifs ; vérifier que vous avez acquis les bases nécessaires aux prochains modules ; définir le travail à réaliser en entreprise et les documents à ramener.*

### **8. Amélioration**

*A la fin de la quinzaine, vous pourrez proposer des améliorations de l'étape ou des suggestions pour les étapes suivantes. Elles seront analysées et synthétisées au maximum au cours de la quinzaine suivante.*

## **■ L'implication est bien sûre indispensable pour réussir. Il s'agit d'intégrer les différentes compétences et aussi de :**

- s'auto-évaluer et diagnostiquer ses points forts et ses lacunes, s'améliorer grâce aux ateliers et au travail en équipe ;*
- poser des questions, faire le lien avec ce qui est vu en entreprise, donner des exemples ou échanger des expériences...*

*En un mot, rendre responsable, autonome et capable de travailler en équipe, ce qui sera un des éléments clés pour un recrutement en entreprise.*

*Cette démarche doit aussi permettre d'être plus facilement solidaire et donc favoriser la réussite de tous les membres de la promotion.*

**CEGELEC : opération apprentissage TRIAL**  
Document proposé par M. Ziegler

*Voir Annexe n°6, p. 97 :*

*Pour élaborer le "référentiel métier Electricien CEGELEC", nous*



*avons fait participer les monteurs de terrain à sa réalisation.*

*Nous nous sommes attachés à deux aspects du travail :*

- *le référentiel technique décrit les compétences à maîtriser. Il sert de base aux outils de liaison entre le chantier et le CFA, pour permettre de repérer par écrit les formations "terrain" et posséder ainsi des documents de suivi ;*
- *un outil spécifique, élaboré avec les CFA, il facilite l'analyse des comportements du jeune sur chantier ou en CFA.*

■ *La présence des apprentis encadrés par les tuteurs améliore la réalisation de nos chantiers en qualité.*

- *Le tuteurs se découvrent des compétences nouvelles de formateur.*
- *Tuteurs en position de formateur améliorant leurs compétences techniques, français, maths, dessin.*
- *Modification des comportements sur chantier.*

*Nous avons formé 900 tuteurs depuis le début de l'opération.*

### 3. DES OUTILS QUI EXISTENT AU NIVEAU NATIONAL

#### La cartographie des compétences

Article revue "LE MONITEUR", 5 juin 1998, n°4932

■ *" Nous partons du postulat que les entreprises, enfermées dans une gestion à court terme des compétences, ne savent pas recruter ou utiliser les outils de formation. Notre travail est de les aider à repérer leurs compétences et à les évaluer. Pour ce faire, nous avons bâti une méthode d'analyse des fonctions". C'est ainsi que Michel Gaben, gérant de LG Conseil, décrit sa méthode, aujourd'hui éprouvée. " Nous travaillons actuellement avec une trentaine d'entreprises du BTP". Pour chacune, une analyse des fonction est faite consistant en un descriptif précis des activités et des tâches et en une évaluation des salariés". Cela nous permet de mesurer un écart et de bâtir la cartographie des compétences de l'entreprise, laquelle mesure les points forts et les lacunes. C'est un outil de gestion opérationnelle des compétences".*

■ *L'Aref Poitou-Charentes propose des séminaires d'une journée et demie centrés sur l'analyse des postes et l'évaluation*

## Des outils... une démarche

des compétences. L'entreprise intéressée peut ensuite faire appel aux services de Michel Gaben pour qu'il transfère sa méthode d'analyse dans l'entreprise. " Nous aidons les entreprises à créer leur propre référentiel d'évaluation et à bâtir leur carte des compétences. Nous leur apprenons à définir leurs besoins et le potentiel dont elles ont besoin. Certaines s'arrêtent à l'analyse des fonctions ouvriers et laissent de côté les cadres et Etam, d'autres ne suivent que les séminaires... Elles sont ici totalement libres". La seule exigence que pose Michel Gaben est d'ordre déontologique. " L'évaluation se fait avec les ouvriers, lesquels doivent être impérativement destinataires des résultats. Cette restitution constitue pour moi un test de la volonté de changement de l'entreprise".

### Les certificats de qualification : professionnaliser les métiers "LE MONITEUR" 5 juin 1998, n°4932

■ Développés depuis plusieurs années dans des branches telles que la métallurgie, la plasturgie et les industries chimiques, les certificats de qualification professionnelle (CQP) viennent de faire leur entrée dans le BTP. Ils permettent de créer des références techniques communes et reconnaître les compétences professionnelles des salariés du secteur : " Etre un bon guide de montagne ne suffit pas, le métier requiert des techniques spécifiques du BTP", précise Jean-Marc Dupuis, conseiller en formation de l'Aref Rhône-Alpes, qui a participé à la mise en œuvre de ce CQP avec le SNETAC, le GFC et le FAFSAB.

Le CQP est délivré paritairement dans le cadre des CPNE et atteste des compétences effectivement mises en œuvre sur le chantier dans une activité donnée pour laquelle aucun autre titre ou diplôme n'existe déjà. Parallèlement, une formation modulaire est élaborée pour combler les déficits observés. " Le CQP est un bon moyen pour une branche de définir et de valider des compétences par rapport à ses propres besoins ; c'est elle qui définit le contenu des métiers et peut faire évoluer ce contenu de façon plus simple et plus réactive qu'avec les diplômes de l'Education nationale", estime la FNTP. Les entreprises spécialisées dans les travaux d'accès difficiles ont ainsi été sollicitées pour construire le référentiel du métier de cordiste. " Le CQP appartient à la profes-

sion et il exige plus d'implication de sa part que les autres formes de validation", estime Jean-Marc Dupuis. Une vingtaine de CQP de cordiste a d'ores-et-déjà été délivrée et cette nouvelle modalité de validation contribue à créer une réelle identité professionnelle dans ce secteur encore jeune.

■ Un deuxième CQP a été créé en début d'année pour les monteurs d'échafaudages ; deux autres sont en projet : le CQP d'opérateur de maintenance d'installation électrique et celui de monteur de voie pour roulement de pneus. Ces deux CQP, après avis du groupe technique paritaire, devraient être soumis à la CPNE du 29 septembre 1998.

■ Le projet de CQP d'ouvrier VRD risque, d'être plus long à voir le jour car le profil du métier est large. Le souci des professionnels est à la fois de définir un profil plus polyvalent et plus polyvalent pour tenir compte de la réalité des chantiers : des équipes réduites avec des interventions variées. Une enquête va être lancée en juin par le GFC-BTP auprès des entreprises pour définir le profil du métier.

### Le répertoire des compétences : Un outil pour les métiers du BTP "LE MONITEUR" 5 juin 1998, n°4932

■ Lancé par le ministère de l'Education nationale en 1994, le répertoire des compétences (RDC) devait à l'origine concerner divers secteurs d'activité et couvrir de multiples métiers. Faute de crédits suffisants, il se limite aujourd'hui à une vingtaine d'emplois dans le BTP.

Objectif expérimenté dans divers GRETA, le répertoire de compétences a pour principale particularité de repérer les différentiels entre les compétences réellement mises en œuvre sur le chantier et les compétences à mettre en œuvre pour atteindre l'objectif fixé. Le RDC se prête particulièrement aux situations d'évolutions techniques ou de mutations organisationnelles d'une entreprise. Il peut également répondre à une problématique de requalification du personnel en place. "C'est un outil de diagnostic rapide d'aide à la décision qui, dans le cadre d'un accompagnement par un conseiller en for-

## Des outils... une démarche

... formation continue (le RDC n'est pas mis à la disposition des entreprises) permet d'y voir plus clair sur la réalité du travail effectué", souligne Claude Szatan, conseiller en formation continue à la DAFCO de Versailles et chargé de mission académique BTP.

■ Une grande entreprise de gros œuvre prévoit actuellement de recourir au RDC dans le cadre d'un projet de rationalisation de ses relations avec les entreprises intérimaires. Elle a donc souhaité que les candidats intérimaires bénéficient du positionnement réalisé avec le RDC afin de repérer leurs déficits de compétences et les formations à mettre en place. Les entreprises intérimaires sont également intéressées par la démarche et les deux organismes collecteurs concernés (l'OPCA bâtiment et le FAF-TT<sup>1</sup>) pourraient contribuer au financement des formations mises en œuvre.

L'outil est informatisé et repose sur une base de données conçue avec une trentaine d'entreprises, croisée avec le répertoire des métiers de l'ANPE (ROME) et les codes NAF. "Nous sommes partis des situations de travail, non des diplômes", explique Claude Szatan. Les quatre entrées possibles par les tâches, les activités, les compétences et les fonctions ne prévoient toutefois pas de positionnement au-delà du chef d'équipe. "Pour les chefs de chantiers, les fonctions sont trop mouvantes d'une entreprise à l'autre et les compétences requises ne sont plus seulement techniques mais largement relationnelles". Le RDC est donc plus adapté pour faire évoluer des compagnons hautement qualifiés vers des postes de chef d'équipe. La DAFCO envisage des prestations à géométrie variable avec la possibilité d'entrer sur la base de données les métiers d'une entreprise pour répondre à sa demande spécifique.

### Un dispositif pour les menuisiers-charpentiers "LE MONITEUR" 5 juin 1998, n°4932

■ PICTO (Positionnement Individuel des Compétences Traduites Opérationnellement), outil en cours d'élaboration, s'appuie sur la BNDC et devrait prendre la forme d'un "portefeuille de compétences" informatisé qui fera l'inventaire,

---

<sup>1</sup> Fonds d'assurance formation du travail temporaire

*pour chaque salarié, des expériences acquises, des formations suivies ainsi que des titres et diplômes professionnels obtenus. Le portefeuille ainsi constitué restera la propriété du salarié qui pourra valoriser les compétences acquises tout au long de sa vie professionnelle auprès de ses employeurs .*

■ *Il permet aux menuisiers-charpentiers de faire reconnaître leurs acquis professionnels et offrir aux entreprises de ce secteur un outil de gestion des ressources humaines susceptible d'optimiser leur politique de formation.*

■ *PICTO sera utilisable directement par les entreprises. "Nous espérons leur donner envie de se lancer dans cette démarche d'identification des compétences", déclare Jean Paul Bayle, délégué à la formation professionnelle de l'Union française de la menuiserie, charpente et parquets. Bien utilisé, PICTO devrait favoriser le développement de formations modulaires mieux adaptées aux besoins des entreprises et au niveau des salariés. Le cahier des charges devrait être rédigé en septembre prochain et une première version du logiciel sera expérimentée d'ici la fin de l'année.*

*Pour les entreprises qui désireront aller plus loin dans la démarche, un volet PICTO 2 est en cours d'élaboration. En partenariat avec l'AFPA, et dans le cadre de "Construction 2000", un CD-Rom de positionnement le - générateur d'évaluation - a été élaboré pour permettre une évaluation plus fine des compétences individuelles des salariés et des compétences collectives de l'entreprise. Accompagnées dans ce positionnement plus lourd par un conseiller AFPA, les entreprises intéressées pourront même identifier les passerelles existant entre les compétences ainsi repérées et les titres et diplômes professionnels afin d'envisager des actions de perfectionnement complémentaires. Yves Briex, directeur du département BTP de l'AFPA, assure toutefois que la mise en œuvre ne sera pas compliquée : "cet outil multimédia devrait être à mi-chemin entre l'évaluation purement théorique et le tout professionnel", précise-t-il. A terme, l'ambition est d'intégrer le repérage de compétences plus comportementales (autonomie, performance, etc.). Une expérimentation est actuellement conduite sur les couvreurs zingueurs.*

**La Banque Nationale des Données de Compétences**  
Revue " Le Moniteur ", 5 juin 1998, n°4932 ET GFC- BTP

■ *Opérationnelle depuis fin 1995, via les AREF, la Banque Nationale de Données de Compétences (BNDC) répertorie 25 filières du BTP, 350 emplois-types, 750 tâches, 3000 savoir-faire et près de 10 000 items relatifs aux situations professionnelles. L'ensemble de ces données sont informatisées et actualisées au fur et à mesure des évolutions. Par ailleurs, insiste Gilles Delahaye, chef de projet au sein du service Ingénierie et Etudes du GFC-BTP, "un effort constant a été fait pour concevoir un outil qui soit écrit dans le langage naturel de l'entreprise".*

■ *La BNDC et la démarche compétences apportent :*

- *une aide à l'ENTREPRISE pour :*
  - *caractériser les profils d'emplois,*
  - *organiser et optimiser les compétences de l'entreprise,*
  - *répondre aux évolutions des marchés et des métiers en identifiant les nouvelles compétences requises,*
  - *construire le plan de formation de l'entreprise, en l'utilisant comme outil stratégique de développement,*
  - *élaborer des cahiers des charges de formation précis et adaptés,*
  - *accompagner la mise en place des démarches de certification qualité.*
  
- *un service personnalisé au SALARIE pour l'aider à :*
  - *engager un processus de bilan et d'aide à l'orientation professionnelle,*
  - *identifier ses compétences et valider son projet professionnel,*
  - *évaluer et valider ses acquis.*
  
- *un appui à la BRANCHE pour :*
  - *structurer une politique emploi / formation,*
  - *adapter l'offre de formation au regard des besoins actualisés,*
  - *alimenter les réflexions menées sur les métiers et leur évolution.*

## 4. QUELQUES PRECISIONS

SOLLAC Florange  
M. Franchet

■ *Pour répondre à la question des effets de la logique de compétences sur l'acte de former, il est nécessaire de savoir de quelle logique de compétence on parle.*

*Les effets sur la formation sont différents selon la logique compétence à l'oeuvre.*

■ **La compétence centrée sur la tâche : les effets sur la formation.**

*C'est une analyse de poste qui utilise le descripteur compétence. Il y a plutôt un phénomène d'intériorisation de la logique de diplôme sur la base du référentiel de Compétences internes : centration sur les savoirs généraux et techniques du métier par ajout et/ou suppression par rapport à des référentiels diplômants. La compétence perçue comme un stock, la formation vise à entretenir et développer ce stock en maintenant la dichotomie classique entre connaissance et application : entre théorie et pratique.*

*La formation est structurée par ce clivage : modules classiques en salle pour la connaissance ; compagnonnage pour la pratique.*

*La formation peut connaître dans ce contexte une explosion quantitative : toute la population est concernée.*

*La formation peut également se voir intériorisée car recentrée sur les savoirs du métier sans devoir passer par des organismes détenteurs du monopole de délivrance de diplôme.*

*Les actions de formation sont plus courtes, plus ciblées car non contraintes par le cadre rigide des référentiels diplômants (exemple : CAPUC, BPUC...)*

*Les services formation doivent se doter d'une Compétence d'ingénierie de formation et pédagogique.*

*La validation de la formation constitue un acte de gestion important dans le développement de la carrière des personnes.*

*De manière générale, l'implication des acteurs de l'entreprise est plus forte en matière de formation que lorsqu'elle n'avait qu'à*

## *Des outils... une démarche*

*gérer le retour d'un nouveau diplômé, construit en externe.  
En conclusion, si cette logique reste centrée sur l'analyse des exigences du poste exprimées sous forme de Compétence, la pratique de la formation connaît des évolutions surtout dans sa gestion.*

### **■ La Compétence centrée sur l'homme et la logique d'action.**

*Cette logique est plus émergente, elle naît de plusieurs constats :*

- *une certaine remise en cause de l'efficacité des formations de la logique précédente ;*
- *les conditions de performance des entreprises, et le contenu du travail changent (évolution rapide des organisations, entrée du client dans l'entreprise, gestion du progrès et de l'innovation, croissance des situations événementielles et aléatoires dans l'activité donc non prescriptibles...).*

*Ainsi la Compétence n'a de sens que dans l'action ; elle est la capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour faire face à une situation. Elle est une gestion de la stratégie d'action. Elle est mobilisatrice d'intelligence et de capacité de réflexion.*

*Cette vision de la Compétence comme capacité combinatoire va avoir des effets spécifiques sur la formation.*

*La formation n'est pas la Compétence. Elle contribue à construire des ressources combinées en situation ; la situation de travail contribue aussi à la construction de la Compétence.*

- *Ainsi l'alternance est une composante forte de la formation.*
- *L'objet même de la formation se déplace. Ce n'est plus le seul contenu d'une discipline scientifique ou technique mais la situation de travail en tant que discipline qui devient l'objet de la formation.*
- *La dichotomie précédente disparaît au profit d'une combinaison centrée sur l'action.*
- *Le processus d'apprentissage ne peut être réduit à une transmission / appropriation du savoir mais à une coproduction entre formateur et apprenant.*
- *Ces formations doivent être conçues au plus près des situations de travail.*
- *Elles ne peuvent être animées par des formateurs professionnels mais par des hommes de l'art.*
- *Elles requièrent toutefois un professionnalisme pédagogique fort dans leur construction.*



- *Les parcours d'apprentissage s'individualisant, la formation doit organiser ses moyens pour y faire face. Les nouvelles technologies multimédia sont une forme de réponse.*
- *Les sources et les lieux et circonstances d'acquisition se diversifient (un problème à régler, un groupe de travail, une confrontation à d'autres acteurs, un document, un stage, un CD-Rom, etc.)*
- *La reconnaissance de la Compétence ne s'appuie pas sur les acquisitions de savoir mais sur la capacité combinatoire qui fait face à la situation et à la capacité à produire une réponse dans d'autres circonstances (transférabilité, intelligence de l'action). Cette logique Compétence n'a de sens et d'opportunité que dans des schémas de déTaylorisation du travail fondés sur l'autonomie d'action sur des plages larges d'activité et sur la responsabilité de la performance déléguée aux acteurs.*

## DOUBLE OPTION

Rédigé par M. Bossu

### Les freins à la démarche de gestion des compétences

#### ■ L'aspect financier.

*Les sommes en jeu ne sont pas colossales (essentiellement pour les ressources externes).*

*Les budgets de projets, pour les grandes entreprises et toute une palette de dispositions spécifiques pour les P.M.E. - P.M.I donnent peu de poids à ce type d'objection.*

#### ■ Le temps.

*C'est plus sérieux. On peut certes remplir un support bien conçu en quelques minutes. Mais dès qu'on entre dans le participatif, l'interactif, le dialogue, on travaille sur de l'individuel et du "face à face", et là, le compteur tourne très vite.*

*La disponibilité des acteurs est un élément avec lequel il faut compter.*

*L'investissement a d'immenses vertus pour l'entreprise, mais il est substantiel.*

#### ■ Un recul, une réticence instinctifs.

*On constate fréquemment une sorte de tétanisation fantasma-*

## *Des outils... une démarche*

*tique par rapport à des projets de ce genre.*

*Associant aussi bien les salariés et les états majors dans une complicité pour "ne pas faire", mais le plus souvent pour des raisons totalement opposées :*

- pour les premiers, relatives à l'emploi, parfois à l'effort demandé) ;*
- pour les seconds, craintes sur le climat et les revendications sociales.*

*On voit bien sur quels registres il faut organiser la communication très en amont, pour expliquer la finalité, qui se trouve à l'opposé des effets mentionnés ci-dessus.*

■ *En réalité : à la réflexion, ce qu'on n'ose parfois pas dire, c'est que, comme dans bien d'autres types de projets managériaux une démarche de gestion des compétences agit comme un révélateur puissant, dans - mais aussi à l'entour du domaine examiné.*

*Ce qui engendre une crainte, de refus de la réalité, qui a des points commun avec ce qu'inspire le médecin à certains patients:*

*"...c'est le médecin qui rend malade..."*

*"...on entre bien portant dans son cabinet..."*

*"...on en sort avec une ordonnance!"*

*et pourtant, si l'on ne se soigne pas..."*

### **ACEREP**

Rédigé par MM. Boulanger et Colongo

*Nous ne sommes pas en crise mais en mutation. Il faut privilégier des approches souples, réactives et flexibles qui soient le fondement de la structuration d'un modèle social et économique moderne.*

#### ■ **De la compétence...**

*La sphère du travail et l'aire de l'emploi ne peuvent échapper à cet ajustement. Nous passons de la notion de profession à celle de fonction professionnelle induisant de fait un déplacement du concept de qualification vers celui de compétence. En effet, ce n'est plus le métier qui charpente l'exercice professionnel, mais les activités générées par le poste occupé.*

*Nous voyons bien les enjeux et les défis auxquels renvoie l'idée de compétence.*

*Ceci posé, sommes-nous tous d'accord sur la définition de la compétence ? Assurément non et les débats iront bon train encore dans quelques années. Nous devons notamment éviter l'amalgame apprentissages / compétences, et expliciter les différentes acceptions de la compétence (technique, méthodologique, stratégique, collective / individuelle ...).*

*Quoiqu'il en soit, tout le monde reconnaît le caractère indissociable de l'activité et du faire. Être compétent est, avant tout, attester par l'action (donc en situation professionnelle) d'une maîtrise effective d'activités plus ou moins complexes.*

*Son existence est donc validée par l'action. En ce sens, la définition du CNPF est partagée par bon nombre d'acteurs.*

*Le "quoi" étant circonscrit, il peut servir de tremplin à une réflexion sur le "comment" (la création, la (re)production et la maintenance de la compétence) et le "pour quoi" (l'usage social de la compétence).*

#### ■ ... à la formation

*La formation est une variable d'action qui apporte une contribution effective à l'émergence d'un nouveau modèle d'organisation fondé sur la gestion de la compétence.*

*Pour cela la formation doit procéder à des ajustements et des évolutions la conduisant à passer d'une logique "adaptative" à une logique "intégrative".*

*En effet si nous postulons que l'activité est le constituant essentiel du développement et de la maintenance de la compétence, il y a lieu de penser à des organisations à vocation "formatrice". Par conséquent, l'ingénierie de formation devra quitter son statut de fonction périphérique pour être intégrée à une démarche plus globale visant à associer étroitement production / organisation / gestion des ressources humaines / formation.*

*Il y a lieu également de repenser le triptyque temps / lieu / action cher à la formation.*

*Nous devons décloisonner et inventer le "nomadisme pédagogique". L'enseignement à distance, l'EAO, le développement des lieux ressources, et le rapprochement situation de travail / situation de formation sont des leviers indispensables à cette évolution.*

*Il y a lieu enfin de démultiplier la fonction pédagogique pour la rapprocher de l'activité.*

*Il faut donc concevoir de nouvelles approches pour développer le*

## *Des outils... une démarche*

*"savoir-faire-faire" (monitorat de formation, professionnalisation des tuteurs ...) réduisant ainsi le risque de déqualification de l'acte de formation.*

*Ces quelques suggestions renvoient aux pratiques et à la place de la formation dans un processus de production de compétences.*

*Mais la formation peut aussi contribuer à donner du sens à l'approche par les compétences : la compétence pour quoi faire ?*

*Si nous postulons que le champ des possibles est plus large que celui des représentations, nous pouvons promouvoir (ou réhabiliter ?) l'idée d'une "société cognitive" fondée sur une évolution permanente des savoirs, des compétences, mais aussi et surtout du savoir devenir.*

*Nous pouvons inventer la "pédagogie de l'usage social" avec pour objectif principal le développement des capacités à appréhender toute situation d'évolution ou de changement.*

*La formation peut donc participer à la construction d'une identité personnelle par la compétence qui peut être complémentaire à l'instauration d'une identité collective par la compétence.*

*Mais ceci est un autre débat qui regarde les partenaires sociaux...*

**CFA Stephenson**  
Rédigé par M. Cerf

*Cette dynamique nouvelle pose la question de la responsabilité propre de l'organisme de formation, qui semble s'articuler sur quelques capacités clés :*

- *Capacité à nouer des partenariats forts : l'organisme ne peut plus se contenter de dispenser une prestation de formation : il propose une offre globale qui comprend l'analyse du besoin, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.*
- *Capacité d'analyse et de formalisation des besoins en compétences.*
- *Capacité à mettre en place une nouvelle alternance éducative :*
  - *dimension institutionnelle : mettre en place une co-responsabilité de formation entre l'entreprise et l'organisme ;*
  - *dimension didactique : construire les situations de formation à partir des situations de travail ;*
  - *dimension pédagogique : mettre en place une pédagogie rela-*

*tionnelle et interactive prenant en compte les acquis de l'expérience professionnelle ;*  
*- dimension personnelle : mettre en oeuvre une pédagogie centrée sur la personne.*

## CONCLUSION

L'analyse des différents témoignages et l'examen des expériences présentées dans la troisième partie de ce dossier laissent apparaître sans aucun doute des perspectives stimulantes et prometteuses pour l'évolution de la formation professionnelle et du fonctionnement, dans l'entreprise. Comme dans d'autres époques, nous nous trouvons peut-être au seuil d'une évolution profonde, qui, comme toute évolution profonde et complexe, nécessite de prendre en compte différents registres, faute de quoi, des résistances nombreuses pourraient apparaître, soit pour cause de malentendus, soit aussi par manque de stratégies globales intégrant les paramètres les plus importants.

Nous ne traitons pas ici les nombreux conflits qui peuvent surgir dans la variété des points de vue et des intérêts, même si les différentes productions semblent présenter cette "logique des compétences professionnelles" comme une occasion de nouveau dialogue social et de compréhension, il n'empêche que dans la gestion du quotidien, les choses ne seront pas toujours aussi simples...

Nous pourrions dire que dans la période actuelle, nous pouvons observer une variété d'initiatives, de réalisations qui, d'une certaine façon, conduisent à cette dynamique de la logique des compétences professionnelles. Pour assurer la réussite de ce processus, un travail à la fois d'ordre conceptuel et technique s'impose pour que compte tenu des contextes professionnels particuliers, se mettent en place davantage des occasions de synergie que de tensions ou de blocages sur les différents registres évoqués : méthodologique, relationnel, institutionnel, social et politique.

Il semble qu'il s'agisse cependant bien d'une nouvelle culture qui s'installe et qui concerne les différentes instances, les différents

## *Des outils... une démarche*

interlocuteurs. Soit cette culture nouvelle est partagée et apparaît relever d'un intérêt commun, auquel cas, le processus engagé se poursuivra quels que soient les heurts ordinaires de tout processus d'innovation, soit cette culture nouvelle apparaît la propriété ou le monopole de l'une des parties et il se développera naturellement des conflits, mais aussi des blocages.

Dans tous les cas, la stratégie de changement implique des précautions dans les transformations professionnelles et sociales. Comme nous l'évoquions précédemment, une certaine prudence s'impose pour l'utilisation de termes, de concepts, voire d'outils d'évaluation. Elle doit être accompagnée aussi d'une vigilance éthique.

Cependant, dans la plupart des témoignages, il apparaît fortement que l'époque offre l'occasion d'une définition nouvelle des responsabilités des différents partenaires. Il s'agit peut-être d'un repositionnement pour certains, d'une réaffirmation de leur identité pour d'autres. Comme nous l'avons vu, l'interpellation sur la validation des compétences professionnelles et des conséquences sur la logique des diplômes peut être une occasion stimulante pour l'Education Nationale d'approfondir les finalités majeures de sa mission.

Nous sentons bien qu'il y a des risques de conflits de pouvoir, mais ce peut être aussi l'occasion de découvertes de nouvelles missions et d'une nouvelle articulation des responsabilités. De même, entre des organismes de formation et les entreprises de formation continue, la possibilité s'offre de poser autrement le jeu de l'offre de formation et de la demande de formation ; loin de conforter la façon polémique en terme de rapports de force des positions, ce peut être l'occasion de découvrir de nouvelles formes contractuelles et partenariales.

# Annexes

Il s'agit d'une sélection d'outils illustrant de façon concrète la mise en place de la démarche compétences.

Ces exemples pratiques sont donc une façon de voir comment, sur le terrain, la logique compétences peut réussir.

EDF - GDF  
Référentiel de Formation des Formateurs  
Compétences et Capacités (développées par le Module 2)

COMPETENCES VISEES

- C6. Elaborer une progression pédagogique
- C7. Définir et rédiger des objectifs pédagogique
- C8. Elaborer une stratégie pédagogique
- C9. Réaliser et utiliser des supports pédagogiques
- C10. Animer un groupe en formation
- C11. Définir et mettre en oeuvre des modalités d'évaluation des acquis
- C12. Analyser une séquence pédagogique
- C1. Communiquer, établir des relations
- C2. Travailler en équipe
- C3. Mettre en forme des documents selon normalisation
- C4. Utiliser des moyens informatiques.

**ELEMENTS A  
COMBINER**  
*Développées  
par le module 2*

• **Capacités / Savoir-faire**

Prendre en compte le contexte et les conditions d'une action de formation (durée, lieu, populations, nombre...)

S'approprier les objectifs de formation d'un cahier des charges

- Décliner les objectifs de formation en objectifs pédagogique
- Formuler un objectif pédagogique spécifié
- Identifier pour chaque objectif les contenus et prérequis
- Organiser, ordonner et classer des objectifs pédagogiques
- Identifier les prérequis d'un apprentissage
- Choisir et mettre en oeuvre une méthode pédagogique
- Choisir des moyens et des techniques en cohérence avec une méthode
- Concevoir et utiliser des supports pédagogiques
- Définir des modalités d'évaluation de pré-requis et des acquis
- Définir critères et indicateurs d'évaluation des acquis
- Analyser une situation et/ou une pratique pédagogique
- Rédiger une fiche pédagogique pour un objectif déterminé
- Rédiger le dossier pédagogique d'une action de formation

• **Connaissances / Savoir utiles**

- Compétences et capacités, objectifs de formation et objectifs pédagogiques
- Domaines et taxonomies des objectifs pédagogiques
- Types d'apprentissage et méthodes pédagogiques



- Moyens et techniques pédagogiques
- Evaluation en formation, fonction et modalités
- Normes d'écriture des documents de formation
- Connaissances générales en psychophysiologie

***Développées par  
des situations  
professionnelles  
accompagnées  
dont le module  
de "situations  
spécifiques"***

• **Qualités / Aptitudes / Savoir-être**

- Centration sur les apprenants, capacité à travailler en équipe
- Rigueur, imagination, gestion du temps (du groupe, du formateur)
- Disponibilité, écoute, tolérance, ouverture

• **Capital d'expérience**

- de l'animation de groupes en formation
- de l'utilisation et de la création de supports pédagogiques
- de la conception de programmes et de dossier pédagogiques
- connaissance des documents existants et de l'utilisation de moyens informatiques

• **Réseaux relationnels**

- Autres formateurs
- Experts / Formateurs de formateurs
- Base documentaire existante

### INSA - LYON 3. ESSAI DE CARACTERISATION DES COMPETENCES

L'approche des compétences a été tentée sous la forme d'une typologie de capacités.

Elle est basée sur le postulat que les compétences ne se limitent pas aux seules capacités comportementales comme c'est souvent le cas dans la gestion des ressources humaines.

La liste des capacités est approchée selon quatre critères : savoirs, méthodes, attitudes et intelligence.

La signification du terme " savoirs " est ici restrictive au sens de la " connaissance ". Le terme " intelligence " qui intrigue toujours, est considéré dans une acceptation large, celle qui est proposée par le cognitivien américain Howard Gardner. Dans sa théorie des intelligences multiples (logico-mathématique, kinesthésique, langagière, spatiale, interpersonnelle...), il suppose l'autonomie des unes par rapport aux autres et la possibilité pour chacune d'être développée ou faible. Gardner rejette également l'opposition

La liste des capacités peut paraître impressionnante : elles ne sont pas toutes présentes chez chaque individu et toujours avec des niveaux de performance variables. Les compétences individuelles ne dispensent pas l'employeur (l'organisation, le supérieur hiérarchique, le client) de déployer des compétences et de créer un climat propice à l'épanouissement de l'employé.

### 4. QUELLE SITUATION ?

Le but poursuivi est d'aider les structures de formation à dialoguer avec leurs clients (les entreprises principalement) afin de rapprocher l'offre de la demande. La situation actuelle est la démonstration d'une incompréhension : les uns parlant des moyens qu'ils mettent en œuvre (essentiellement des moyens de formation et des diplômés qui représentent une validation par le fournisseur) et les autres évoquant des besoins qu'ils peinent à définir.

Notre suggestion est de faire valider par le client de la formation son cahier des charges (les compétences et les capacités : choix et niveau de performance souhaité en fonction des métiers de l'entreprise). Cette étape fait l'objet d'un travail com-

mun à la Fondation Scientifique du sud-est associée à quatre établissements lyonnais : l'INSA, l'Université Claude Bernard, l'Ecole centrale et l'Institut polytechnique. Un questionnaire est en cours d'élaboration et sera soumis aux entreprises partenaires de cette opération. Le but est d'interroger au sein des entreprises les utilisateurs des jeunes diplômés (N+1) et les services recruteurs (DRH).

En parallèle, nous menons à l'INSA l'interrogation des jeunes diplômés. Les capacités sont testées sur une échelle selon deux critères : l'importance professionnelle et le rôle de la formation dans l'acquisition et le développement de chaque capacité. Le questionnaire d'enquête permet un croisement des réponses avec les métiers exercés, notamment pour les ingénieurs, en fonction du pôle dominant d'activité (profil d'expert ou d'intégrateur).

## INSA - LYON

COMPETENCE MANAGERIALE		Savoirs	Méthodes	Attitudes	Intelligence
SPHERE DECISIONNELLE	capacité à relier des savoirs et des savoir-faire				
	capacité à donner du sens à son action (dont éthique, citoyenneté) <sup>2</sup>				
	capacité d'autonomie (self management)				
	capacité à prendre des décisions et à les assumer <sup>4</sup>				
	capacité d'initiative				
	capacité à proposer des solutions				
	capacité à s'exprimer dans une ou plusieurs langues étrangères				
	capacité d'analyse (analyse des causes, des effets, enchaînements chronologiques, décomposition des processus)				
	capacité de synthèse (aptitude à dégager des problématiques, systémique)				
	capacité à gérer des informations (veille, recherche et hiérarchisation des informations pertinentes)				
	connaissance des techniques de management (élaboration d'une stratégie, management par la qualité totale...)				
	connaissances techniques (juridiques, financières, comptables...)				
SPHERE COMPORTEMENTALE	capacité à communiquer				
	capacité à conduire des projets				
	capacité à entraîner des équipes (cap. d'écoute, à négocier, à motiver)				
	adaptabilité à des contextes de travail évolutifs				
	confiance en soi				
	capacité à gérer le temps				
	résistance au stress				
	stabilité comportementale				

COMPETENCE COGNITIVE	Savoirs	Méthodes	Attitudes	Intelligence
capacité à relier des savoirs et savoir-faire				
capacité d'autonomie (self management)				
capacité à apprendre, à mémoriser				
capacité à questionner				
capacité à transmettre des connaissances ou des savoir-faire				
capacité d'analyse (analyse des causes, des effets, enchaînements chronologiques, décomposition des processus)				
capacité de synthèse (aptitude à dégager des problématiques, systémique)				
capacité de déduction				
capacité d'induction				
capacité d'abstraction				

COMPETENCE OPERATIONNELLE	Savoirs	Méthodes	Attitudes	Intelligence
capacité à relier des savoirs et savoir-faire				
capacité à prendre des décisions et à les assumer				
capacité à proposer des solutions				
capacité à surmonter une difficulté imprévue				
capacité à entraîner des équipes (cap. d'écoute, à négocier, à motiver)				
habileté manuelle				
capacité d'organisation				
résistance au stress				
connaissances technologiques				
capacité à gérer le temps				

## INSA - LYON

COMPETENCE D'INNOVATION	Savoirs	Méthodes	Attitudes	Intelligence
capacité à relier des savoirs et savoir-faire				
capacité à entraîner des équipes (cap. d'écoute, à négocier, à motiver)				
capacité d'initiative				
capacité à transgresser des savoirs et des savoir-faire établis				
capacité d'analyse (analyse des causes, des effets, enchaînements chronologiques, décomposition des processus)				
capacité de synthèse (aptitude à dégager des problématiques, systémique)				
capacité de déduction				
capacité d'induction				
capacité d'invention				
capacité à gérer des informations				
connaissances scientifiques				
connaissances technologiques				

Extrusion référentiel  
SYNTHESE

	Opérateur alimentaire° lignes	Conducteur	Trieur	Emballeur	Remplaçant	Brigadier
	6	6	5	8	8	9
1	1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1	1
<b>TOTAL SAVOIR</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>
10	7	2			7	4
11	3	3	4	4	9	1
13	4	22	9	3	36	12
14		2			2	2
15	3	2	2	3	3	3
16	1	2	2	1	2	2
17		2	2	1	2	2
18			1	3	3	
19	2	2	2	2	2	2
20	1	1	1		3	1
22	2	2	2	1	4	5
23	3	3	3	3	3	1
24						12
<b>TOTAL SAVOIR FAIRE</b>	<b>26</b>	<b>43</b>	<b>28</b>	<b>21</b>	<b>76</b>	<b>47</b>
25	2	2	2	2	2	2
26	2	2	2	2	2	2
<b>TOTAL SAVOIR ETRE</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>TOTAL COMPETENCES A MAITRISER</b>	<b>36</b>	<b>53</b>	<b>38</b>	<b>31</b>	<b>86</b>	<b>57</b>

**Extrusion referentiel**  
**CPTCE 10 à 17**

10	Savoir préparer les mélanges de matières
a	Savoir faire un mélange masse lourde : connaissances
	Savoir faire un mélange masse lourde : pratique
	Savoir faire un mélange masse lourde en manuel
b	Savoir faire un mélange hot melt : connaissances
1	Savoir faire un mélange hot melt : pratique
c	Connaître l'origine des dysfonctionnements et les actions correctives à mener à la préparation des matières
d	Savoir peser les matières

Opérateur alimentat° lignes	Conducteur	Trieur	Emballeur	Remplacant	Brigadier
6	6	5	4	8	9

1					1	1
1					1	1
1					1	1
1	1				1	1
1	1				1	1
1					1	1
1					1	

11	Savoir alimenter la ligne et contrôler l'alimentation
a	Alimenter la ligne en support : connaissances
	Alimenter la ligne en support : pratique
b	Alimenter la bobineuse en mandrins et le palettiseur en palettes : connaissances
	Alimenter la bobineuse en mandrins : pratique
	Alimenter le palettiseur en palettes adaptées : pratique
c	Savoir assurer la continuité du flux de matières des machines amont aux machines aval

1	1				1	1
1	1				1	1
		1	1	1		
		1	1	1		
		1	1	1		
1	1	1	1	4		

**a) Etre présent****SAVOIR ETRE FIABLE**

TERRAIN	N	N.1	N.2	N.3
Etat informatique	Plus de 10 jours d'absence	De 3 à 10 jours d'absence	Jusque 3 jours d'absence	Pas d'absence
Sce personnel				
<b>NIVEAU ATTEINT</b>				

**b) Etre capable de ponctualité**

TERRAIN	N	N.1	N.2	N.3
Etat informatique	Est régulièrement en retard	Est occasionnellement en retard	Est rarement en retard (maximum 2 à 3 fois par an)	Arrive toujours en avance
Sce personnel	(2 à 3 fois par mois)	(maximum 12 fois par an)		
<b>NIVEAU ATTEINT</b>				

métier = COMMUN	édition : A	Date : 28-07-97	Page : 1/1
-----------------	-------------	-----------------	------------



*Entreprise*

**Tâches ou activités réalisées  
par l'apprenti en entreprise**

	Evaluation de l'apprenti par le formateur en entreprise					au :					au :					au :					
	A fait seul	A fait avec le formateur	Acquis	Moyennement acquis	Non acquis	A fait seul	A fait avec le formateur	Acquis	Moyennement acquis	Non acquis	A fait seul	A fait avec le formateur	Acquis	Moyennement acquis	Non acquis	A fait seul	A fait avec le formateur	Acquis	Moyennement acquis	Non acquis	
Réaliser le pureautage																					
Réaliser le lattage																					
Réaliser le trait carré																					
Tracer les ournes																					
Poser les supports de gouttière																					
Façonner des talons																					
Façonner un moignon																					
Façonner une besace de dilatation																					
Souder des talons																					
Souder un moignon																					
Souder des éléments de gouttière																					
Poser le doublis et le 1er rang																					
Couvrir en tuiles plates																					
Couvrir en tuiles emboitements																					
Couvrir en ardoises																					
Façonner des noquets (t. plates, ardoises)																					
Façonner des noquets (t. emboitements)																					
Monter une rive à noquets (t. plates, ardoises)																					
Monter une rive à noquets (t. emboitements)																					
Réaliser un tranchis biais																					
Réaliser un jeu de coudes d'eau pluviale																					
Poser des colliers de descente																					
Souder des bagues spirales																					
Relever des cotes																					
Façonner des éléments (zinc)																					
Autres																					
Commentaire ou échange entre le formateur en entreprise et le formateur en CFA	Visa formateur																				

## CIC Banque SNB

### Référentiel d'activités et de compétences de l'opérateur administratif

#### DOMAINES D'ACTIVITE PRINCIPAUX

	P	I	S	M
<b>TRAITEMENT ADMI. D'OPERATIONS</b>				
Bureautique				
Saisie de l'information				
Vérification des données				
Correction des anomalies				
Tri dispatching				
Classement archivage				
Gestion des moyens de paiement				
Optimisation de la qualité				
<b>GESTION-ORGANISATION</b>				
Contrôle conformité aux normes				
Maintenance du matériel				
<b>COMMUNICATION</b>				
Communication interne-info				

#### COMPETENCES OPERATIONNELLES

	4	3	2	1
<b>METHODES DE TRAVAIL</b>				
Traitement exploitation données				
Contrôle				
Réaction rapide face dysfonction				
Respect des procédures et normes				
Intégration du changement				
<b>COMMUNICATION-FORMATION</b>				
Expression écrite				

#### CONNAISSANCES TECHNIQUES

	4	3	2	1
Connaissance de la SNVB				
Comptabilité				
Produits d'épargne				
Crédits bancaires				
Services bancaires				
Réglementation et sécurité				
Techniques rédactionnelles				
Bureautique				

#### COMPETENCES COMPORTEMENTALES

	I	S
<b>RELATIONS SOCIALES</b>		
Disponibilité		
Faculté de travailler en équipe		
<b>PERSONNALITE</b>		
Sens du détail		
Esprit d'initiative		
<b>EFFICACITE-FIABILITE</b>		
Sens de l'organisation		
<b>CRITERES INTELLECTUELS</b>		
Mémoire		

#### LEGENDES

##### Part de temps consacré

P : Prépondérante I : Importante  
S : Significative M : Mineure

##### NIVEAU REQUIS

4 : Expertise 3 : Maîtrise 2 : Pratique de base 1 : Notions

##### COMPETENCES

I : Indispensable S : Souhaitable

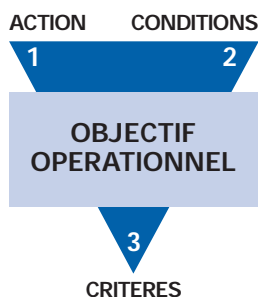
## QUELLES INFORMATIONS DANS UNE FICHE ?

### *I. L'OBJECTIF VISE*

### *II. LA MESURE DU RESULTAT*

### *III. LES CONNAISSANCES A TRANSMETTRE*

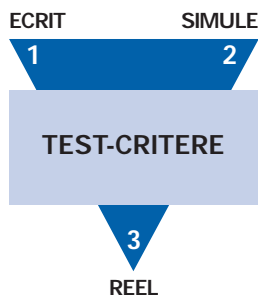
### *IV. LES MOYENS NECESSAIRES AU MODULE*



### **I. L'OBJECTIF VISE**

Chaque module vise à atteindre un objectif opérationnel décrit par :

- 1- l'ACTION proprement dite (désignation figurant dans la liste des modules).
- 2- les CONDITIONS de réalisation (information de départ, outillage, documents, configuration...).
- 3- les CRITERES de réussite (quantitatif, qualitatifs).

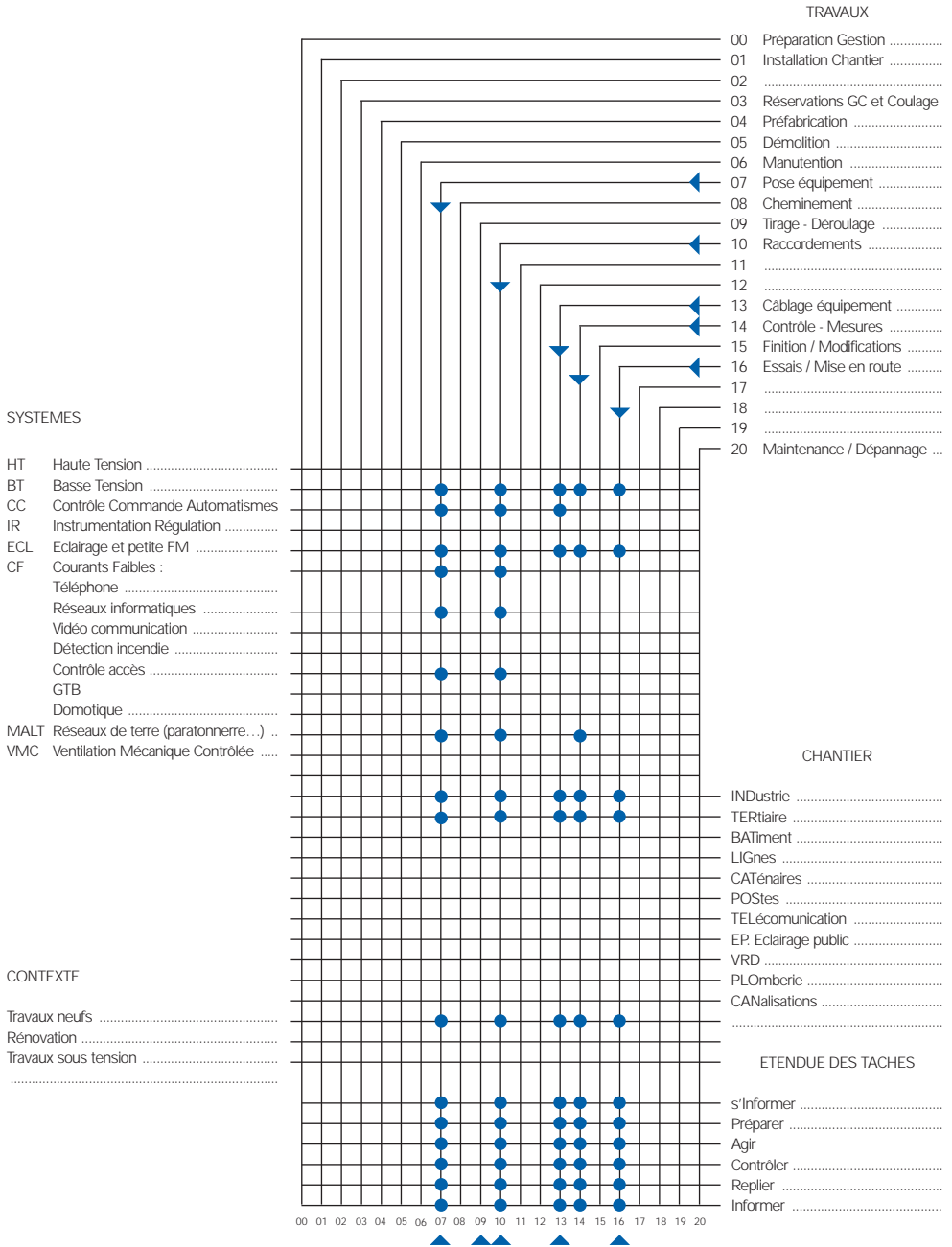


### **II. LA MESURE DU RESULTAT**

Il s'agit de faire un choix en fonction : des tâches élémentaires constituant l'objectif opérationnel et des acquis réalisés sur d'autres modules. Ce choix conduit à trouver le moyen d'une auto-évaluation au niveau suffisant et nécessaire, validée par le formateur.

Ainsi, le test-critère pourra, suivant le cas, être effectué par écrit (grilles...) par simulation abstraite ou concrète ou par application réelle.

## CEGELEC Grille de sélection des modules



# Bibliographie

## **LES COMPETENCES DE 3<sup>EME</sup> DIMENSION**

Orofiamma R. ; Aubrun S. - CNAM - 1995 - 200 p.

## **DE LA COMPETENCE** : Essai sur un attracteur étrange

Le Boterf G. - Editions d'Organisation - 1995

## **DEVELOPPER LES COMPETENCES** - Pour une ingénierie de la formation

Guitte - ESF Editeurs - 1995 - 169 p. + 61 p.

## **LES EMPLOYES PEU QUALIFIES ET LA LOGIQUE DE LA COMPETENCE** - Mobilisation ou démobilité au travail ?

Dugue E. - CNAM - 1993 - 177 p.

## **FAIRE EVOLUER ENSEMBLE LES COMPETENCES ET L'ORGANISATION**

Arnaud C. ; Genestet V. ; Jouvenot C. - Centre Inffo - 1993 - 61 p.

## **COMPETENCE ET FORMATION PROFESSIONNELLE**

Flash Formation Continue - n°395 - 1994

## **QUELLE FORMATION POUR CHANGER LE TRAVAIL ET ACCROITRE LES COMPETENCES ?**

Journal de la Formation Continue et de l'EAO - n°274 - 1993

## **SAVOIR ET POUVOIR** - Les compétences en question

Aubert J. ; Gilbert P. ; Pigeure F. - Gestion - PUF - 1993 - 222 p.

## **LES COMPETENCES - Le mot et les faits**

Formation Professionnelle - n°105 - 1990

## **DE LA QUALIFICATION A LA COMPETENCE** - Sens et dangers d'un glissement sémantique

Dugué E. ; Maillebouis M. - Education Permanente - n°118 - 1994

## **LES COMPETENCES A LA LOUPE**

Andréani Ph. - Panoramiques - 1er trimestre II - n°19 - 1995

## **DE LA COMPETENCE A LA NAVIGATION PROFESSIONNELLE**

Le Boterf G. - Les Editions d'Organisation - 1997

## **L'AUTOFORMATION DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

Carré Ph. - La Documentation Française - 1992

## **L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION, EN FORMATION INITIALE ET EN FORMATION CONTINUE**

Vermersch P. - ESF - 1994

## *Bibliographie*

**RECONNAISSANCE ET VALIDATION DES ACQUIS** : le portefeuille de compétences

Aubert J. - Diffusion Formation Permanente - Université de Paris VIII - Pratiques de formation - 1992 - 162 p.

### **LE BILAN DE COMPETENCES**

Levy Leboyer C. - Editions d'Organisation - 1993 - 119 p.

### **COMPRENDRE LE BILAN DE COMPETENCES**

Joras M. ; Ravier J.N. - Editions Liaisons - 1993 - 224 p.

### **LA COMPETENCE EN QUESTION** - Ecole, insertion, travail

Sous la direction de Merle P. - Editions Presses Universitaires de Rennes - 1993 - 209 p.

### **L'APPROCHE PAR LES OBJECTIFS EN PEDAGOGIE**

Sous la direction de Delorme C. - Revue Education Permanente - numéro spécial - 1986

### **CONSTRUIRE LA FORMATION** - Outils pour les enseignants et les formateurs

Ouvrage Collectif CEPEC - E.S.F. (Pédagogies) Paris - 1991

### **L'EVALUATION : OBJECTIFS, COMPETENCES, CAPACITES, INDICATEURS** - Quelles implications pour l'évaluation formative ?

Actes des rencontres franco-belgo-suissees - Lyon - CEPEC - mai 1982

### **PILOTER LES COMPETENCES** : de la logique de poste à l'atout compétence - Jolis N. - Editions d'Organisation - 1997

### **SAVOIRS ET COMPETENCES** : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise - Sous la direction de F. Ropé, L. Tanguy - L'Harmattan - 1994

### **EVALUATION DE LA FORMATION ET PERFORMANCE DE L'ENTREPRISE** - S. Barzuccetti, J.F. Claude - Editions Liaisons 1995

### **SE FORMER TOUT AU LONG DE LA VIE** : entretiens Condorcet, VI<sup>ème</sup> rencontre de la formation professionnelle - Le Monde Editions - 1997

### **L'INGENIERIE ET L'EVALUATION DE LA FORMATION**

- Le Boterf G. - Editions d'Organisation - 1993

### **RECONNAITRE LES ACQUIS ET VALIDER LES COMPETENCES**

Education permanente n°133 - 1997



AVEC LE CONCOURS DU  
FONDS SOCIAL EUROPÉEN

CNPF

31, avenue Pierre 1<sup>er</sup> de Serbie - 75784 Paris Cedex 16