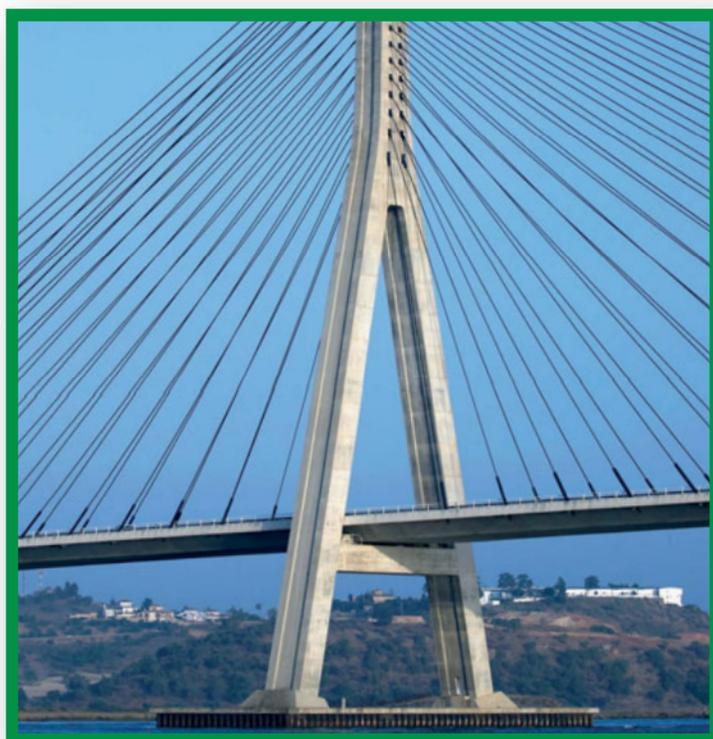


Guy Le Boterf

Ingénierie et
évaluation des
compétences



5^e édition

EYROLLES

Éditions d'Organisation

**INGÉNIERIE
ET ÉVALUATION
DES COMPÉTENCES**

Éditions d'Organisation
Groupe eyrolles
61, bd Saint-Germain
75240 Paris Cedex 05
www.editions-eyrolles.com



Le code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée notamment dans l'enseignement, provoquant une baisse brutale des achats de livres, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.

En application de la loi du 11 mars 1957 il est interdit de reproduire intégralement ou partiellement le présent ouvrage, sur quelque support que ce soit, sans autorisation de l'Éditeur ou du Centre Français d'Exploitation du Droit de Copie – 20, rue des Grands-Augustins – 75006 PARIS.

© Groupe Eyrolles, 1998, 1999, 2001, 2002, 2006
ISBN : 2-7081-3725-5

GUY LE BOTERF

INGÉNIERIE ET
ÉVALUATION
DES
COMPÉTENCES

Cinquième édition

Éditions

d'Organisation

Ouvrages publiés par GUY LE BOTERF (en version originale, hors traductions)

- *Enquête-participation et animation*, Culture et Développement, 1970.
- *Formation et autogestion*, Éditions ESF-EME, 1974.
- *Formation et prévision*, Éditions ESF-EME, 1975.
- *Pratique de la formation des adultes*, (en collaboration avec P. Caspar et divers auteurs), Éditions d'Organisation, 1975.
- *Métiers des formateurs* (en collaboration avec F. Viallet), Éditions de l'Epi, 1976.
- *Le centre éducatif et culturel d'Istres* (en collaboration avec J. Ader) OCDE, Collection « Collectivités, Equipements, Ecoles », Paris, 1978.
- *Necesidades educativas basicas de la poblacion rural centroamericana* (en collaboration avec Sylvain Lourié), UNESCO/UNICEF, 1978.
- *Basic services for children : a continuing search for learning priorities* (en collaboration), UNESCO/UNICEF, 1978.
- *L'enquête participation en question*, Edilig, Paris, 1981.
- *Investigacion-Participativa y praxis rural* (en collaboration), Édition Mosca Azul, Lima, 1981.
- *Repensando pesquisa participativa* (en collaboration avec C. Rodriguez Brandao et M. Thiollent), Editora Brasileira, 1984.
- *Educazione sviluppo locale e regionale* (en collaboration avec P. Orefice), Liguri Editore, Roma, 1984.
- *Où va la formation des cadres ?* Éditions d'Organisation, Paris, 1984.
- *Pour une formation d'animateurs-formateurs issus de la migration*, B.I.T. et Cedefop, Brelin, 1985.
- *L'audit des systèmes de formation* (en collaboration avec F. Viallet et P. Dupouey), Éditions d'Organisation, 1985.
- *Investigacion participativa – Educacion de adultos* (en collaboration, coord. JM Quitana), Editorial Narcea, Madrid, 1986.
- *L'ingénierie des projets de développement*, Éditions Agence d'Arc (Montréal) et Paideia (Paris), 1986.
- *La formation continue des dirigeants des PME : comment innover ?* (en collaboration avec Y. Chataigner), La Documentation Française, 1987.
- *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*, Éditions d'Organisation, 1988.
- *Comment investir en formation*, (en collaboration avec P. Durand-Gasselien et J.M. Péchenart), Éditions d'Organisation, 1989.
- *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Éditions d'Organisation, 1990.
- *Formacao para o desenvolvimento* (avec C. Castro-Almeida, R. Azevedo, A. Novoa), Editions Fim de Seculo, Lisboa, 1992.
- *Comment manager la qualité de la formation* (en collaboration avec S. Barzucchetti et F. Vincent), Éditions d'Organisation, 2^e tirage 1995.
- *Some selected examples of participatory research* (en collaboration), Founded Research Programmes for Development, Amsterdam, 1994.
- *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Éditions d'Organisation, 3^e tirage 1995, (Mention spéciale du grand prix 1994 du livre de management et de stratégie).
- *Quelle ingénierie et formation pour identifier, développer et anticiper les compétences ? Contribuer à la réussite de la gestion des ressources humaines dans l'Éducation nationale*. Éd Z'éditions, 1996.
- *De la compétence à la navigation professionnelle*, Éditions d'Organisation, 1997, 1999, 2000, 2002.
- *L'ingénierie et l'évaluation des compétences*, Éditions d'Organisation, 1998, 1999, 2001, 2002.
- *Approches participatives pour un développement durable* (en collaboration), Karthala, 1998.
- *Traité des sciences et des techniques de la formation* (ouvrage coll., direction P. Carré et P. Caspar), Dunod, 1999.
- *Quel avenir pour les compétences ?* (ouv. coll., C. Bosman, coord. F.M. Gérard, X. Roeglers), de Boeck Université de Bruxelles, 2000.
- *Ingénierie des dispositifs de formation à l'international* (ouv. coll. coord. : Maragnani), Educagri, 2000.
- *Former pour performer* (ouv. coll., coord. D. Bouteiller), édit. Racines du savoir, Montréal, 2000.
- *Construire les compétences individuelles et collectives*, Éditions d'Organisation, 2000, 2001, 2004.
- *Transmettre en éducation, formation et organisation* (ouv. coll., direct. J.-C. Ruano-Borbalan), les éditions Demos, 2003.
- *Travailler en réseau. Partager et capitaliser les pratiques professionnelles*, Éditions d'Organisation, 2004.
- *Formation des adultes et individualisation* (ouv. coll., direct. R. Ouakrine), éditions Scéiren, 2005.

SOMMAIRE

PRÉFACE À LA CINQUIÈME ÉDITION	13
AVANT-PROPOS	15
GUIDE THÉMATIQUE	17

FICHES

DE QUEL CONCEPT DE COMPÉTENCE AVONS-NOUS BESOIN ? QU'EST-CE QU'UN PROFESSIONNEL COMPÉTENT ?

Fiche 1 : Un risque de fragilité résultant de l'écart entre des enjeux forts et une définition faible.....	25
Fiche 2 : Le curseur de la compétence.....	27
Fiche 3 : Agir avec compétence.....	29
Fiche 4 : Une situation professionnelle à gérer : de quoi s'agit-il ?.....	31
Fiche 5 : Agir avec compétence : exemple d'un dessinateur en carrosserie automobile	33
Fiche 6 : Dessinateur en carrosserie automobile : exemple d'une situation professionnelle.....	35
Fiche 7 : Agir avec compétence : exemple d'un infirmier.....	37
Fiche 8 : Infirmier : exemple d'une situation professionnelle.....	39
Fiche 9 : Agir avec compétence : chef d'équipe charpente /couverture.....	41
Fiche 10 : Chef d'équipe charpente/couverture : exemple d'une situation professionnelle « technique ».....	43
Fiche 11 : Chef d'équipe charpente/couverture : exemple d'une situation professionnelle de management.....	45
Fiche 12 : Agir avec compétence : exemple d'un chef de produit.....	47
Fiche 13 : Chef de produit : exemple d'une situation professionnelle.....	49
Fiche 14 : Electricien de maintenance sur une ligne de téléski : un exemple de situation professionnelle.....	51
Fiche 15 : Que faut-il entendre par « pratique professionnelle » ?.....	53
Fiche 16 : L'équipement en ressources personnelles.....	55
Fiche 17 : Les connaissances générales – Exemples.....	57
Fiche 18 : Les savoirs sur l'environnement professionnel – Exemples.....	59
Fiche 19 : Les connaissances procédurales – Exemples.....	61
Fiche 20 : Les savoir-faire opérationnels – Exemples.....	63
Fiche 21 : Les savoir-faire relationnels – Exemples.....	65
Fiche 22 : Les savoir-faire cognitifs ou démarches intellectuelles – Exemples.....	67
Fiche 23 : Les schèmes assimilateurs – Exemples.....	69
Fiche 24 : Les aptitudes personnelles – Exemples.....	71
Fiche 25 : Les ressources « externes » à la personne pour agir avec compétence.....	73
Fiche 26 : Agir avec compétence : de plus en plus une séquence et non pas seulement une opération.....	75
Fiche 27 : Les schèmes opératoires : de quoi s'agit-il ?.....	77

Fiche 28 : Une situation professionnelle : une activité prescrite + des critères de réalisation souhaitable (exemples).....	79
Fiche 29 : Du savoir exécuter au savoir agir	81
Fiche 30 : Le guidage des ressources et des pratiques par le professionnel	83
Fiche 31 : Caractéristiques d'une représentation opératoire	85
Fiche 32 : L'utilité d'une représentation opératoire	87
Fiche 33 : Les trois axes de la compétence du professionnel	89
Fiche 34 : Exprimer sa compétence en fonction des trois axes de la compétence du professionnel.....	91
Fiche 35 : Trois niveaux de prise de recul.....	93
Fiche 36 : La réflexivité : se distancier et modéliser pour transposer.....	95

LE PROFESSIONNEL ET LES NIVEAUX DE PROFESSIONNALISME

Fiche 37 : Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ?	99
Fiche 38 : Le premier niveau de professionnalisme : le débutant	101
Fiche 39 : Le deuxième niveau de professionnalisme : le professionnel confirmé	103
Fiche 40 : Le troisième niveau de professionnalisme : l'expert.....	105
Fiche 41 : Ressources, pratique, professionnalisme : trois niveaux à distinguer.....	107
Fiche 42 : Les composantes de la professionnalité	109

LA COMPÉTENCE COLLECTIVE

Fiche 43 : La compétence collective : les facteurs explicatifs	113
Fiche 44 : Quatre « entrées » possibles pour traiter la compétence collective de façon opératoire	115
Fiche 45 : Coopération et transversalité : une clarification des termes.....	117
Fiche 46 : Quelques indicateurs possibles de pratiques individuelles de coopération..	119
Fiche 47 : Quelques indicateurs de compétence collective dans une unité, dans un processus ou dans un projet	121
Fiche 48 : Quelques indicateurs de coopération : exemples	123
Fiche 49 : Quelques exemples de chaînes ou de maillons de complémentarité des compétences	125
Fiche 50 : Un noyau commun de compétences (exemple 1).....	127
Fiche 51 : Un noyau commun de compétences (exemple 2).....	129
Fiche 52 : La réunion des conditions favorables à l'émergence de la compétence collective	131
Fiche 53 : La coopération entre les compétences : les leviers d'action à choisir et à mettre en cohérence	133
Fiche 54 : Le rôle du management dans le développement de la compétence collective	135
Fiche 55 : Macro compétences ou savoir-faire collectifs : quelques définitions	137
Fiche 56 : Savoir-faire collectifs et ressources	139
Fiche 57 : Les ressources critiques composant un savoir-faire collectif : trois critères.....	141
Fiche 58 : Les savoir-faire collectifs : quelques conséquences pratiques	143
Fiche 59 : La mutualisation des pratiques : un moyen de développer l'expertise collective	145
Fiche 60 : Quelques règles sur la formalisation et la capitalisation des savoirs	147
Fiche 61 : Deux axes complémentaires de gestion des compétences	149

COMMENT CONCEVOIR DES DISPOSITIFS DE PROFESSIONNALISATION

Fiche 62 : La professionnalisation : quelques principes directeurs.....	153
Fiche 63 : Sept orientations majeures pour concevoir un dispositif de parcours de professionnalisation	155
Fiche 64 : La professionnalisation vue sous le modèle de la « navigation professionnelle » (1).....	157
Fiche 65 : La professionnalisation vue sous le modèle de la « navigation professionnelle » (2).....	159

Fiche 66 : Les cibles de professionnalisation.....	161
Fiche 67 : L'offre des opportunités de professionnalisation : quelques exemples.....	163
Fiche 68 : Les contributions spécifiques attendues des diverses opportunités ou situations constituant une offre de professionnalisation	165
Fiche 69 : Quelques opportunités de professionnalisation.....	167
Fiche 70 : Des situations de travail professionnalisantes (exemples)	169
Fiche 71 : Des situations de travail pouvant constituer des opportunités de professionnalisation dans une entreprise (exemples)	171
Fiche 72 : Une cartographie des opportunités de professionnalisation (exemple).....	173
Fiche 73 : Activités prescrites/Compétences associées/Opportunités de professionnalisation	175
Fiche 74 : La contribution spécifique de la formation à la professionnalisation	177
Fiche 75 : Les caractéristiques d'une formation action.....	179
Fiche 76 : Les conditions de réussite d'une formation action.....	181
Fiche 77 : L'accompagnement d'un processus de formation action	183
Fiche 78 : Apprendre par des mises en situations de travail simulées ou reconstituées	185
Fiche 79 : La formation par alternance : un apprentissage pour agir avec compétence.....	187
Fiche 80 : Sept conditions de réussite de l'alternance	189
Fiche 81 : Sept critères de choix d'un stage en entreprise.....	191
Fiche 82 : Quelques moyens pour développer la capacité à transférer	193
Fiche 83 : Quatre hypothèses de travail sur la transférabilité des compétences	195
Fiche 84 : Quelques conditions favorables au développement du savoir combinatoire.....	197
Fiche 85 : Trois boucles pour l'apprentissage individuel et collectif.....	199
Fiche 86 : Le cycle de l'apprentissage expérientiel : le modèle de Kolb.....	201
Fiche 87 : Le projet personnalisé de parcours de professionnalisation.....	203
Fiche 88 : Les documents d'appui à l'élaboration concertée d'un projet de professionnalisation	205
Fiche 89 : Les caractéristiques souhaitables d'un bilan de positionnement.....	207
Fiche 90 : Le portefeuille individualisé de compétences	209
Fiche 91 : Les récits de parcours de professionnalisation	211
Fiche 92 : Le carnet de liaison entre les acteurs intervenant sur un parcours de professionnalisation	213
Fiche 93 : La coopération formateurs/tuteurs pour rendre une situation de travail professionnante	215
Fiche 94 : La place du plan de formation dans un dispositif de professionnalisation	217
Fiche 95 : Quelques caractéristiques d'une entreprise « apprenante » et « professionnalisante »	219
Fiche 96 : La professionnalisation : le rôle de l'encadrement de proximité.....	221
Fiche 97 : La professionnalisation : les rôles du DRH ou de la direction du développement des compétences	223
Fiche 98 : La mise sous contrôle qualité du dispositif de professionnalisation.....	225
Fiche 99 : Agir avec compétence : une résultante.....	227
Fiche 100 : Un management par la cohérence : le « gardening management »	229
 LA GESTION PRÉVISIONNELLE OU ANTICIPÉE DES COMPÉTENCES	
Fiche 101 : La gestion prévisionnelle ou anticipée des compétences : illusions et mise au point.....	233
Fiche 102 : Les services attendus d'une gestion anticipée ou prévisionnelle des compétences (exemples)	235
Fiche 103 : La contribution d'une gestion des compétences au développement de l'employabilité : quels moyens ?.....	237
Fiche 104 : Les critères de qualité d'un dispositif de gestion anticipée des compétences	239
Fiche 105 : Les pratiques de gestion prévisionnelle des compétences : quelques enseignements et évolutions.....	241

Fiche 106 : Quatre concepts à distinguer dans la description des emplois et des postes de travail : finalité/fonction/activité/tâche.....	243
Fiche 107 : Les concepts clés de la gestion anticipée des compétences.....	245
Fiche 108 : La notion de situation professionnelle	247
Fiche 109 : La construction d'une situation professionnelle type.....	249
Fiche 110 : Le champ de construction des compétences pour décrire les compétences attendues d'enseignants : exemple.	251
Fiche 111 : Les domaines (ou champs) de construction des compétences pour décrire la cible du professionnalisme des managers (exemple).....	253
Fiche 112 : Une cible de professionnalisation des enseignants (exemple/extraits)	255
Fiche 113 : Savoir-faire et domaines de savoir-faire (exemples/extraits)	257
Fiche 114 : Une graduation possible des « ressources » en gestion et en approvisionnement des stocks (exemple)	259
Fiche 115 : Une graduation possible des ressources en comptabilité	261
Fiche 116 : Une graduation possible des ressources dans la maîtrise d'une langue étrangère	263
Fiche 117 : Établir un référentiel en croisant les situations professionnelles à gérer et les ressources à mobiliser	265
Fiche 118 : Un exemple de référentiel établissant des liens entre les activités d'un emploi et les ressources à posséder et à mobiliser (extraits).....	267
Fiche 119 : Démarche générale de gestion anticipée des emplois ou de situations professionnelles	269
Fiche 120 : La construction d'emplois-types (exemples).....	271
Fiche 121 : Verbes descriptifs des activités	273
Fiche 122 : Niveaux de maîtrise des activités à réaliser avec compétence	275
Fiche 123 : Un exemple de construction d'un emploi-type : contrôleur d'opérations comptables	277
Fiche 124 : De l'emploi-type à trois situations d'emploi dans une entreprise.....	279
Fiche 125 : Les facteurs d'évolution susceptibles d'influencer le contenu et la carte des situations professionnelles ou des emplois	281
Fiche 126 : Un exemple de facteurs d'évolution impactant le métier de dessinateur en carrosserie automobile	283
Fiche 127 : Un exemple de facteurs d'évolution impactant un emploi d'assistante de direction d'un département d'un centre de recherche	285
Fiche 128 : De l'impact des facteurs d'évolution sur les fonctions collectives à l'impact sur les emplois	287
Fiche 129 : L'étude de la situation actuelle et projetée des ressources humaines	289
Fiche 130 : Les variables descriptives d'un emploi	291
Fiche 131 : Quelques outils pour décrire les postes de travail et les emplois.....	293
Fiche 132 : Proposition d'un guide de travail pour la description d'un emploi-type	295
Fiche 133 : La description prospective d'un métier ou d'un emploi : caractéristiques souhaitables de la fiche descriptive	297
Fiche 134 : Les utilisations possibles d'une fiche de description prospective d'un métier (ou d'un emploi-type).....	299
Fiche 135 : Un exemple de carte générale des emplois-types dans une chaîne de télévision.....	301
Fiche 136 : Des tracés de parcours professionnels possibles : un exemple	303
Fiche 137 : Les caractéristiques souhaitables d'un référentiel de compétences : quelques suggestions pratiques.....	305
Fiche 138 : Le référentiel de compétences comme espace possible de construction de compétences.....	307
Fiche 139 : Articuler les référentiels de ressources avec celui des situations professionnelles	309
Fiche 140 : Du bon usage des référentiels.....	311

Fiche 141 : Les rôles respectifs de l'encadrement de proximité et des conseillers RH dans la gestion et le développement des compétences.....	313
Fiche 142 : Identifier et sélectionner les compétences requises dans une unité : un guide de réflexion à l'usage des responsables opérationnels.....	315

L'INGÉNIERIE DES PLANS ET DES ACTIONS DE FORMATION

Fiche 143 : Quelques règles d'or de l'ingénierie de formation.....	319
Fiche 144 : Ingénierie industrielle et ingénierie de la formation : deux évolutions parallèles.....	321
Fiche 145 : Une typologie des ingénieries de la formation.....	323
Fiche 146 : Maître d'ouvrage, assistant du maître d'ouvrage, maître d'œuvre, prestataire de formation.....	325
Fiche 147 : Les principales caractéristiques d'une ingénierie concourante.....	327
Fiche 148 : Investir dans un plan de formation : résumé des conditions à réunir.....	329
Fiche 149 : Les types de dépenses de formation.....	331
Fiche 150 : Distinguer les dépenses de formation pour mieux gérer.....	333
Fiche 151 : Les principales évolutions des plans de formation dans l'entreprise.....	335
Fiche 152 : La démarche générale d'élaboration d'un plan de formation.....	337
Fiche 153 : L'élaboration du plan de formation : les moments clés.....	339
Fiche 154 : Les acteurs intervenant dans la démarche du plan de formation.....	341
Fiche 155 : Quatre documents essentiels et distincts : demande de formation, cahier des charges, programme pédagogique, plan de formation.....	343
Fiche 156 : L'identification des compétences requises.....	345
Fiche 157 : Comment diagnostiquer et formuler les besoins de formation.....	347
Fiche 158 : L'identification des besoins de compétences à partir du constat d'un problème ou d'un dysfonctionnement.....	349
Fiche 159 : L'identification des besoins de compétences liés à la réalisation d'un projet.....	351
Fiche 160 : Le traitement du volet formation d'un projet d'investissement.....	353
Fiche 161 : Le contenu de la demande de formation.....	355
Fiche 162 : Demande de formation pour les techniciens commerciaux de l'assurance (exemple).....	357
Fiche 163 : Demande de formation d'assistants machines (exemple).....	359
Fiche 164 : Demande de formation : management avec délégation.....	361
Fiche 165 : Le contenu d'un cahier des charges.....	363
Fiche 166 : Les caractéristiques souhaitables d'un cahier des charges.....	365
Fiche 167 : Un exemple de descriptif d'un cahier des charges. Formation des techniciens commerciaux de l'assurance.....	367
Fiche 168 : Un cahier des charges pour une formation d'assistants machines (exemple).....	369
Fiche 169 : Le descriptif simplifié d'un cahier des charges.....	371
Fiche 170 : Comment élaborer un cahier des charges.....	373
Fiche 171 : Le contenu d'un programme pédagogique.....	375
Fiche 172 : L'appel d'offres pour des partenaires externes de formation.....	377
Fiche 173 : Critères d'éligibilité des projets présentés en réponse à un appel d'offres (exemple).....	379
Fiche 174 : Une procédure d'élaboration du plan de formation sur un site de production (exemple).....	381
Fiche 175 : Le contenu de la note d'orientation préalable à l'élaboration du plan de formation.....	383
Fiche 176 : Le document de synthèse du plan de formation.....	385
Fiche 177 : Les types d'objectifs à distinguer dans la formation.....	387
Fiche 178 : Quelques indicateurs d'intégration de la formation dans le management de l'entreprise.....	389
Fiche 179 : La facilitation de l'apprentissage à agir avec compétence.....	391

Fiche 180 : Les acteurs du plan de formation	393
Fiche 181 : Le plan de formation : les étapes et le système d'acteurs (exemple).....	395

LE RESPONSABLE DE FORMATION ET LE CONSEIL EN FORMATION

Fiche 182 : Les fonctions de responsable de formation	399
Fiche 183 : Le responsable de formation : quelques modalités de sa professionnalisation.....	401
Fiche 184 : Le marché du conseil en formation : quelques tendances.....	403

LA QUALITÉ DE LA FORMATION

Fiche 185 : Le système client de la qualité en formation.....	407
Fiche 186 : Trois dimensions du management de la qualité d'un processus ou d'un dispositif de formation	409
Fiche 187 : Un préalable pour l'assurance qualité : formaliser et capitaliser les expériences de formation	411
Fiche 188 : L'assurance qualité : une mise sous contrôle en amont des conditions de qualité.....	413
Fiche 189 : L'assurance qualité des processus de production de compétences : les principes directeurs	415
Fiche 190 : Les types de qualité et les moments d'un processus ou d'un dispositif de formation.....	417
Fiche 191 : Les critères de qualité des compétences produites.....	419
Fiche 192 : La qualité d'orientation de la formation.....	421
Fiche 193 : La qualité de la conception de la formation.....	423
Fiche 194 : La qualité de l'interface pédagogique	425
Fiche 195 : Les conditions du juste à temps des compétences	427
Fiche 196 : Conditions maximisant la mobilisation des acquis de formation (exemples).....	429
Fiche 197 : Les conditions du « juste à temps » des compétences (exemples)	431
Fiche 198 : La mise en place d'une assurance qualité du plan de formation dans un hôpital (exemple)	433
Fiche 199 : La qualité de l'environnement d'une formation : les conditions à réunir..	435
Fiche 200 : Les conditions à réunir pour la maintenance des compétences	437
Fiche 201 : Le tableau de bord de la qualité de la formation (extraits).....	439
Fiche 202 : Les graphiques de contrôle de l'assurance qualité.....	441
Fiche 203 : Les risques encourus par l'entreprise concernant la gestion de son capital de compétences.....	443
Fiche 204 : Anticiper un risque décisionnel (exemple).....	445
Fiche 205 : Une typologie des coûts de formation.....	447
Fiche 206 : Le coût d'obtention de la qualité de la formation	449
Fiche 207 : Le contenu de la charte de qualité interne à l'entreprise ou à l'organisation	451
Fiche 208 : La « roue de Deming » appliquée à la qualité de la formation.....	453
Fiche 209 : Un exemple de démultiplication de la « roue de Deming » (pour le cadran « vérifier, contrôler »)	455
Fiche 210 : Le diagramme causes-effets appliqué à la qualité de la formation.....	457
Fiche 211 : Un exemple d'application du diagramme coûts/effets de la qualité sur un site industriel	459
Fiche 212 : Arbre des causes de non-qualité pour un programme de formation continue du personnel enseignant dans une académie	461
Fiche 213 : Arbre des causes de non-qualité pour un dispositif d'apprentissage professionnel par alternance	463
Fiche 214 : Les normes AFNOR de qualité de la formation (extraits).....	465
Fiche 215 : Les normes ISO de qualité de la formation (quelques points clés)	467

OBJECTIFS ET ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

Fiche 216 : Les finalités de l'évaluation des compétences et leurs conséquences.....	471
Fiche 217 : Évaluation et curseur de la compétence	473
Fiche 218 : Une typologie des « objets » et des modalités d'évaluation	475
Fiche 219 : Trois critères possibles et complémentaires pour évaluer les compétences	477
Fiche 220 : Évaluer les compétences dans une entreprise : sept conditions de réussite à réunir.....	479
Fiche 221 : Quelques types de problèmes de compétences pouvant exister dans une entreprise ou une organisation	481
Fiche 222 : Situation professionnelle et évaluation des pratiques professionnelles	483
Fiche 223 : Savoir agir avec compétence : les quatre jugements d'évaluation.....	485
Fiche 224 : Les critères de réalisation souhaitable d'une activité (exemples).....	487
Fiche 225 : Critères de performance et critères de réalisation d'une activité : un exemple.....	489
Fiche 226 : Un exemple de critères d'évaluation d'une activité à réaliser avec compétence (sélectionneur de plantes).....	491
Fiche 227 : La traduction de compétences en indicateurs d'appréciation (exemples).....	493
Fiche 228 : Situation professionnelle d'un manager responsable d'un service déconcentré d'un ministère (exemple)	495
Fiche 229 : Questions-types pour analyser les pratiques professionnelles (suggestions).....	497
Fiche 230 : Indicateurs de performance (exemples dans le secteur sanitaire et social)	499
Fiche 231 : L'évaluation des compétences dans l'entretien professionnel.....	501
Fiche 232 : Les conditions de réussite d'un « retour 360° ».....	503
Fiche 233 : La recherche des compétences par l'écoute biographique.....	505
Fiche 234 : La grille des compétences réelles d'une équipe ou d'une unité de travail (atelier, service...)	507
Fiche 235 : Le niveau des objectifs	509
Fiche 236 : Un exemple de niveaux de maîtrise de connaissances et de savoir-faire.....	511
Fiche 237 : Échelle de maîtrise d'une situation professionnelle (exemple).....	513
Fiche 238 : Mesurer trois niveaux d'effets de la formation	515
Fiche 239 : Une carte de satisfaction des apprenants	517
Fiche 240 : Les référentiels d'évaluation	519
Fiche 241 : Identifier des situations de travail pouvant constituer des situations d'évaluation	521
Fiche 242 : Un exemple de situation épreuve	523
Fiche 243 : Les caractéristiques souhaitables d'une situation épreuve.....	525
Fiche 244 : Le repérage de la mise en œuvre de savoir-faire dans des activités	527
Fiche 245 : Les éléments d'un protocole d'observation.....	529
Fiche 246 : Un tableau des paramètres d'exploitation (exemple)	531
Fiche 247 : Les indicateurs d'effets de la formation	533
Fiche 248 : Exemples de paramètres d'exploitation ou de fonctionnement sensibles à une action de formation	535
Fiche 249 : Les règles de sélection et d'utilisation des paramètres sensibles.....	537
Fiche 250 : Les points clés dans la conception d'un dispositif d'évaluation des compétences	539
Fiche 251 : La faisabilité technique de l'évaluation.....	541
Fiche 252 : Les caractéristiques souhaitables d'un dispositif d'évaluation de la formation.....	543
Fiche 253 : Situer l'évaluation et la validation dans un processus personnalisé de développement des compétences.....	545
Fiche 254 : Définir une politique d'évaluation des effets de la formation.....	547
Fiche 255 : Trois dimensions de la compétence : trois axes d'évaluation.....	549

ÉVALUATION, CLASSIFICATION, RÉMUNÉRATION

Fiche 256 : Compétences et types de rémunération : quelques possibilités	553
Fiche 257 : Les critères classants pour hiérarchiser les emplois : quelques exemples.	555
Fiche 258 : Un exemple de critères de hiérarchisation des emplois : la complexité du travail	557
Fiche 259 : Le positionnement d'un emploi : « niveau d'entrée » et « niveau de sortie »	559

LES OUTILS DE PILOTAGE ET DE MISE EN COHÉRENCE

Fiche 260 : Pourquoi un « schéma directeur des ressources humaines »	563
Fiche 261 : Le « schéma directeur RH » : un ensemble de « variables » sur lesquelles prendre des décisions clés cohérentes	565
Fiche 262 : Le schéma directeur des ressources humaines : à quoi et à qui sert-il ?	567
Fiche 263 : Un SDRH pour une académie (exemple de variables).....	569
Fiche 264 : Un exemple de variables composant un schéma directeur des ressources humaines (Québec Téléphone).....	571
Fiche 265 : Le schéma directeur RH : agir sur plusieurs variables.....	573
Fiche 266 : Exemples de variables d'action et de décisions clés pour quatre axes stratégiques	575
Fiche 267 : Des décisions clés dans un schéma directeur RH	577
Fiche 268 : Le schéma directeur d'environnement de la professionnalisation : exemples de variables	579
Fiche 269 : Les conditions d'efficacité d'un schéma directeur d'environnement de la professionnalisation	581
Fiche 270 : Les variables du système de professionnalisation d'un institut de formation de professeurs (exemples).....	583
Fiche 271 : Un outil pour gérer la cohérence d'une démarche compétence : un exemple de variables et de décisions-clés.....	585
Fiche 272 : L'élaboration d'un schéma directeur : quelques questions à traiter en amont	587
Fiche 273 : Les outils de navigation.....	589
Fiche 274 : Les logiciels de compétences : caractéristiques souhaitables	591

GESTION DES ÂGES ET GESTION PRÉVISIONNELLE DES COMPÉTENCES

Fiche 275 : L'impact du vieillissement sur le processus « agir avec compétence »	595
Fiche 276 : L'impact du vieillissement sur les pratiques professionnelles	597
Fiche 277 : L'impact du vieillissement sur les ressources personnelles à mobiliser pour agir avec compétence	599
Fiche 278 : Un « âge fonctionnel » plutôt que biologique.....	601
Fiche 279 : Connaître et prendre en compte les caractéristiques des nouvelles générations	603
Fiche 280 : Introduire la gestion des âges dans la gestion des compétences : mettre en place un schéma directeur	605

PRÉFACE

Cette 5^e édition marque une évolution importante par rapport aux précédentes.

Elle tire en effet les enseignements de nombreuses activités de conseil et d'accompagnement auprès d'entreprises et d'organisations ayant décidé de mettre en place ou d'améliorer leurs dispositifs de gestion des compétences. Ces expériences m'ont conduit à vérifier la pertinence et le caractère très pratique de la distinction à faire entre :

- « *Être compétent* », c'est-à-dire être capable d'agir et de réussir dans les diverses situations professionnelles qui peuvent se présenter dans un métier ou un emploi. Cela suppose que le professionnel concerné sache choisir et mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces.

La notion de *pratique professionnelle* est ici essentielle.

« *Avoir des compétences* », c'est-à-dire avoir des ressources pour agir avec compétences.

« *Avoir des compétences* » est une condition nécessaire mais non suffisante pour pouvoir être reconnu comme « étant » compétent. Une personne peut très bien avoir beaucoup de compétences (ou de ressources personnelles) mais ne pas savoir les combiner et les activer en situation de travail. En ce cas, elle peut être considérée comme « savante » mais non pas comme « compétente » : elle ne sait pas agir avec compétence.

Il résulte de ce constat que la question principale sur laquelle il convient de travailler est moins « qu'est-ce que la compétence ? » que « qu'est-ce qu'agir et réussir avec compétence ? ». N'est-ce pas au fond ce que cherchent les entreprises et les organisations ? : pouvoir compter sur des employés qui sachent agir avec compétence et non seulement qui aient des compétences.

Mieux nous comprendrons le processus qu'une personne met en œuvre pour agir avec compétence, mieux nous pourrons mettre en place des dispositifs qui faciliteront ou renforceront ce processus et mieux nous pourrons identifier les obstacles à sa réalisation.

Ce point de vue permet de simplifier considérablement les débats souvent inutilement confus et compliqués sur la notion de compétence : en considérant les compétences comme des ressources à combiner et à mobiliser pour agir avec compétence dans des « situations professionnelles », il en ressort des conséquences très pratiques dont les fiches de cet ouvrage ont pour objet de rendre compte.

Cette nouvelle édition prend également en compte les enjeux actuels et considérables sur la professionnalisation. Les entreprises, les administrations et leurs clients, les organisations et professionnels du soin et leurs patients veulent pouvoir fonder la qualité de leurs produits et services ainsi que la sécurité de leurs installations sur des professionnels compétents. Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment professionnaliser ?

Plusieurs nouvelles fiches techniques sont consacrées à ces questions.

GUY LE BOTERF
Août 2006

AVANT-PROPOS

Les fiches présentées dans cet ouvrage sont multiples et variées. Elles proposent des outils, des démarches, des concepts pratiques, des principes directeurs, des processus. Elles peuvent porter sur des points de détail ou adopter une vision large. Malgré leur nombre, elles ne visent pas l'exhaustivité. Elles cherchent à accompagner les principaux gestes professionnels de l'ingénierie de compétences et de la professionnalisation.

Elles veulent faire de cet ouvrage un livre à entrées multiples. Chaque lecteur, en fonction de ses préoccupations particulières, de ses centres d'intérêt, de son contexte professionnel, de la formation qu'il a entreprise, construira ses propres itinéraires de lecture.

C'est la logique des problèmes d'ingénierie auxquels s'affronte le lecteur qui doit tresser le fil directeur qui reliera les fiches qu'il sélectionnera.

Un guide thématique complétant la table des matières est proposé pour l'aider dans la sélection des fiches qui pourrait lui être utile.

Ces fiches ne sont pas des recettes. Elles constituent des guides, des supports qu'il convient à chaque fois d'adapter au contexte particulier des projets à réaliser ou des problèmes à résoudre. Elles ont été élaborées à partir de diverses et nombreuses expériences et traduisent en fait des raisonnements se caractérisant par leur forte transférabilité.

Ces fiches viennent compléter et préciser divers de nos ouvrages mais ne peuvent s'y substituer¹. Ces derniers développent les fondements théoriques et méthodologiques qu'il est nécessaire de prendre en compte pour être efficace : « rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie » disait Kurt Lewin. Le présent ouvrage propose une instrumentation qui ne peut trouver sa pleine efficacité qu'en s'intégrant dans un ensemble d'hypothèses et de concepts établis avec la plus grande rigueur possible mais aussi avec une simplicité d'exposition qui en permette l'appropriation.

Théorie et pratique : le choix de l'alternance vaut tant pour l'écriture et la lecture que pour les processus de professionnalisation.

1. « Développer la compétence des professionnels – Construire des parcours de navigation professionnelle », « Construire les compétences individuelles et collectives », « Professionnaliser », parus aux Éditions d'Organisation.

GUIDE THÉMATIQUE

Questions	Fiches à consulter
Qu'est-ce qu'un professionnel compétent ? Comment distinguer un professionnel débutant d'un professionnel confirmé ? Quels sont les divers niveaux de professionnalisme dans un métier ou un emploi ?	37 à 40 ; 42 ; 26
Qu'est-ce qu'agir avec compétence ? Que faut-il entendre par « compétence » ? Comment distinguer les « compétences » et les « situations professionnelles » où elles doivent être mobilisées ? Quelle différence faire entre « être compétent » et « avoir des compétences » ? Quelles conditions réunir dans une entreprise ou une organisation pour que les personnes agissent avec compétence en situation de travail ?	3 à 14 ; 33 et 34 ; 41 99 et 100
Quelles sont les « ressources » (savoirs, savoir-faire, capacités cognitives, banques de données, réseaux d'experts...) que peut mobiliser un professionnel pour agir avec compétence ?	16 à 27
Comment un professionnel guide-t-il ses ressources et ses pratiques ?	30 à 32
Que faut-il entendre par « schème opératoire » ?	27 ; 23
Que faut-il entendre par « pratique professionnelle » ?	3 ; 15 ; 41
Que faut-il entendre par « capacité de réflexivité » ?	33 à 36
Comment décrire une situation professionnelle ?	4 ; 6 ; 8 ; 10 ; 11 ; 14 108 ; 109
Comment décrire les divers niveaux de maîtrise d'une situation professionnelle ?	237
Que peut-on attendre d'une gestion prévisionnelle ou anticipée des compétences ?	101 à 105
Comment élaborer et utiliser les référentiels d'activités et de compétences ? Comment concevoir un référentiel de métier ou d'emploi ? Comment décrire un emploi ?	106 et 107 ; 112 à 124 130 à 132 ; 137 à 140
Comment anticiper des évolutions d'emplois ou de métier ?	125 à 129 ; 133 et 134
Comment visualiser une cartographie générale des emplois ?	135

Questions	Fiches à consulter
Quel est le rôle de l'encadrement de proximité et de la fonction RH dans la gestion et le développement des compétences et la professionnalisation ?	100 ; 141 et 142 182 à 184 ; 97
Comment concevoir un dispositif de parcours de professionnalisation avec le modèle de la « navigation professionnelle » ?	62 à 65
Comment élaborer des cibles et une offre de professionnalisation ? Quelle différence entre une offre de formation et une offre de professionnalisation ? Quelles sont les différentes opportunités ou situations possibles de professionnalisation dans un parcours ?	66 à 86
Quelle différence entre un référentiel métier et la cible de professionnalisation d'un parcours ?	66
Quelle peut être la contribution de la formation à la professionnalisation ? Quelle place du plan de formation dans un dispositif de professionnalisation ?	74 et 94
Quelle peut être la place de situations de travail simulées ou reconstituées dans un parcours de professionnalisation ? Comment organiser l'apprentissage dans des situations de travail simulées ?	68 et 78
Comment développer la capacité à transférer ?	35 et 36 ; 82 à 85
Comment élaborer un projet personnalisé de parcours de professionnalisation à partir d'un bilan de positionnement ?	87 à 89
Quelle coopération des acteurs intervenant sur un parcours de professionnalisation ? Quels outils de liaison entre ces acteurs ?	92 et 93
Quelle mise sous contrôle qualité d'un dispositif de professionnalisation ? Quelle contribution des récits de professionnalisation à l'amélioration de la qualité des parcours de professionnalisation ?	91 et 98
Comment l'alternance peut-elle préparer à agir avec compétence ?	80 ; 92 ; 93
Quelle place de l'évaluation dans les parcours de professionnalisation ?	252 à 255
Que faut-il entendre par « ingénierie de formation » ? Quelle différence entre l'ingénierie de formation et l'« ingénierie pédagogique » ?	143 à 147 ; 171
Comment élaborer un plan de formation ?	151 à 181
Comment diagnostiquer les besoins de formation ?	156 à 160
Qu'est-ce qu'un cahier des charges de la formation ? Comment confectionner un cahier des charges ?	155 à 170

Questions	Fiches à consulter
Quels sont les acteurs qui interviennent dans l'élaboration d'un plan de formation ? Quels sont leurs rôles respectifs ?	154 ; 174 ; 180 et 181
Comment assurer la qualité d'un plan ou d'un processus de formation ?	185 à 204 ; 207 à 215
Comment identifier et calculer les coûts de la formation ? Quels sont les divers types de coûts ?	205 et 206
Comment décrire les objectifs de formation pour qu'ils soient évaluable ?	177 ; 227 ; 235 à 237
Quels sont les divers types d'effets attendus d'une formation et comment les évaluer ?	238 ; 224 à 249
Comment évaluer les pratiques professionnelles ?	222 à 230 ; 241 à 244
Quelles conditions réunir pour assurer la faisabilité technique et sociale d'un dispositif d'évaluation ?	220 ; 250 à 253
Comment relier le développement des compétences à la rémunération et à la classification ?	256 à 259
Comment concevoir une politique de gestion des ressources humaines avec une « logique compétence » ? Qu'est-ce qu'un schéma directeur des ressources humaines et des compétences ? Quelle est son utilité et quels sont ses utilisateurs ? Comment l'élaborer ?	260 à 273
Quel logiciel de gestion des compétences dans une entreprise ou une organisation ?	274
Quel impact du vieillissement sur la mise en œuvre du processus « agir avec compétence » ? Comment intégrer la gestion des âges dans la gestion des compétences ?	275 à 280

FICHES

EBSCOhost®

*De quel concept
de compétence
avons-nous besoin ?
Qu'est-ce qu'un
professionnel
compétent ?*

Commentaires

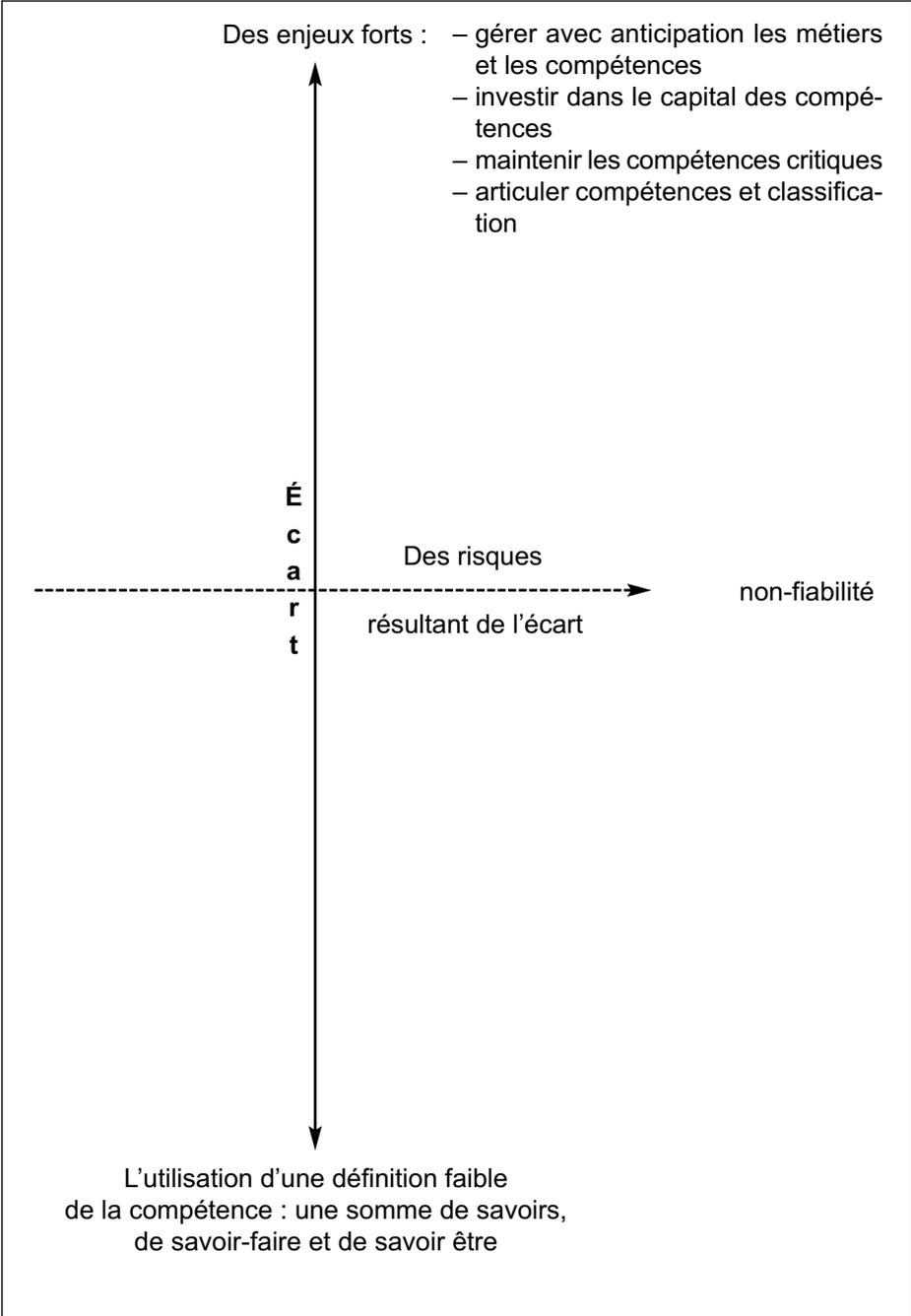
Dans beaucoup d'entreprises et d'organisations, on peut observer un décalage important entre des enjeux forts et une notion faible :

❑ ***Des enjeux forts*** : ce sont les projets de montage de dispositifs de gestion prévisionnelle ou anticipée des compétences, d'investissement dans le capital des compétences, de transfert et de capitalisation des compétences, de révision des systèmes de classification pour les fonder sur une évaluation des compétences, de validation des compétences acquises en situation professionnelle... Enjeux forts, car leurs conséquences économiques et sociales sont lourdes.

❑ ***Une notion faible*** : c'est celle de compétence. Dans de nombreux cas, la notion de compétence qui est utilisée dans ces projets remonte à celle qui existait à la fin des années 60 : « une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être ». Une telle définition ne permet pas de répondre à des questions telles que : « À quoi reconnaîtra-t-on qu'une personne agit avec compétence dans une situation de travail ? », « Comment préparer une personne à agir avec compétence ? »

De ce décalage naît un risque : celui de monter des dispositifs de gestion des compétences qui ne soient pas fiables et qui engendrent davantage de problèmes qu'ils n'en résolvent.

Approfondir le concept de compétence devient donc une nécessité.



Commentaires

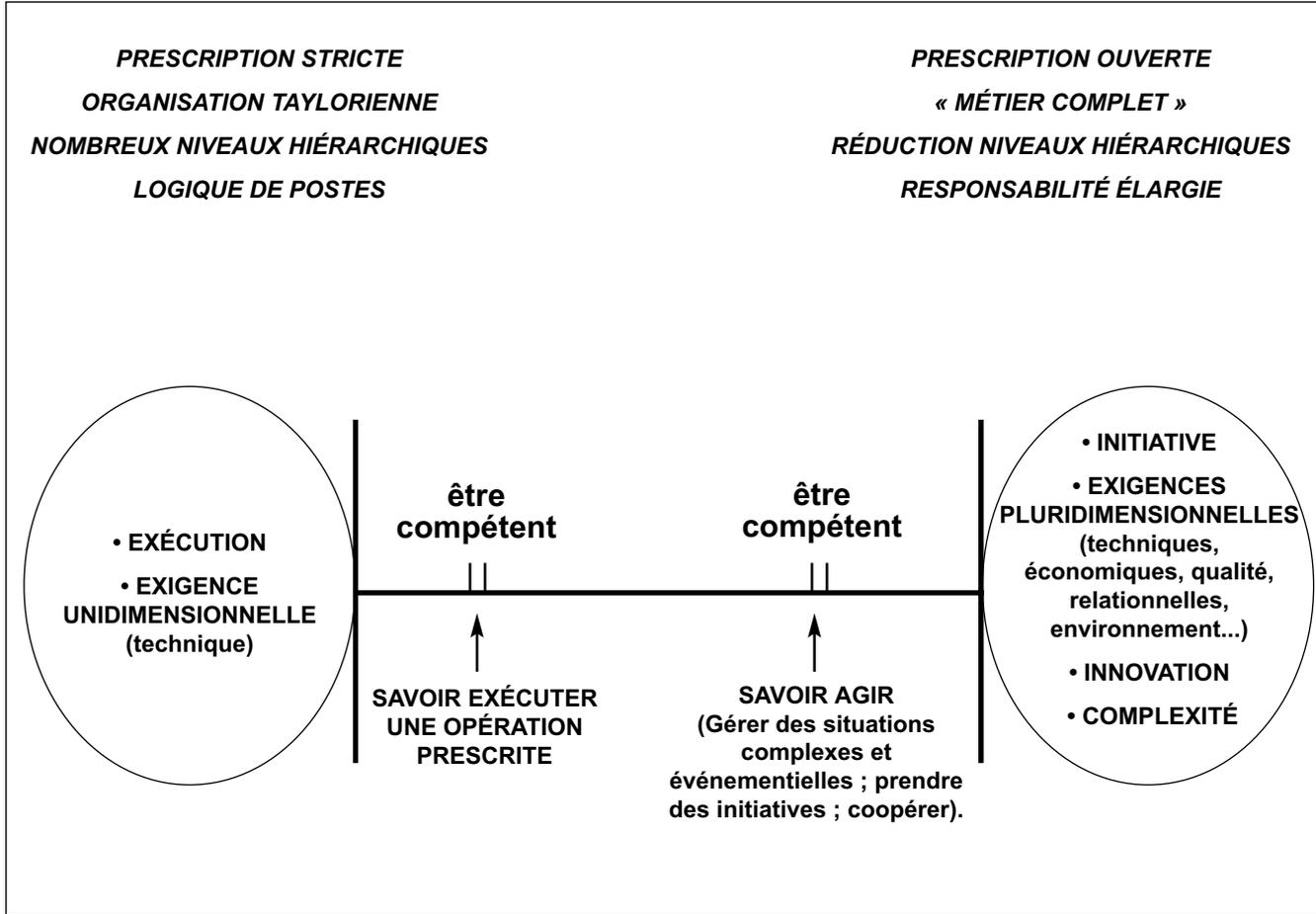
L'organisation du travail détermine fortement la compétence qui peut être construite par les individus. On peut donc considérer que le contenu de la compétence réelle – mais aussi celui de la compétence requise – évolue sur un curseur dont les deux pôles extrêmes sont celui d'une organisation du travail correspondant à une conception taylorienne (segmentation des tâches élémentaires, nombreux niveaux hiérarchiques, tâches répétitives, peu d'initiatives, application de prescriptions de gammes opératoires strictes, logique de postes de travail...) et celui d'une organisation du travail plus ouverte (prescription en termes d'objectifs ou d'orientations générales, règles génériques, métier complet, équipes à responsabilité élargie, réduction des niveaux hiérarchiques...).

Ces deux pôles – et leurs intermédiaires – peuvent coexister dans la même entreprise ou le même emploi.

Lorsque l'individu se trouve dans une organisation plutôt taylorienne, être compétent signifie « savoir exécuter » une opération prescrite. Lorsqu'il se trouve dans une organisation du travail à prescription « ouverte », où il ne s'agit plus d'exécuter des consignes ou d'appliquer des procédures, être compétent signifie davantage « savoir agir et réagir » : « être capable de gérer des situations professionnelles complexes, de faire face à des événements, de prendre des initiatives, d'arbitrer, de coopérer... ».

Il en résulte que toute politique de gestion et de développement des compétences doit être conçue en fonction d'hypothèses et de choix sur l'organisation du travail. Ne pas prendre en compte cette relation et cette cohérence conduit au risque de l'inefficacité et de ce que les psychologues appellent une « injonction paradoxale »...

Le tableau ci-contre visualise les positionnements possibles de la compétence sur un curseur relatif à la conception de l'organisation du travail.



Commentaires

Savoir agir et réagir dans une situation de travail particulière, cela suppose pour une personne d'être capable de :

- mettre en œuvre des *pratiques professionnelles* pertinentes par rapport à une *situation professionnelle* à gérer composée d'une *activité à réaliser* (pour résoudre un problème, effectuer une tâche prescrite, conduire un projet, faire face à un évènement...) à laquelle sont associés des *critères de réalisation* souhaitables de cette activité (« en prenant en compte... », « en utilisant telle démarche... », « en négociant avec... ») ;
- en mobilisant des *combinatoires appropriées de ressources* propres à la personne (connaissances, savoir-faire, raisonnements, aptitudes...) et de son environnement (banques de données, personnes ressources, guides pour l'action...) ;
- en vue d'atteindre des *résultats attendus* (produits, services) pour un destinataire (client, patient, usager, bénéficiaire...) ;
- afin de répondre à des *enjeux*.

Dans ce schéma :

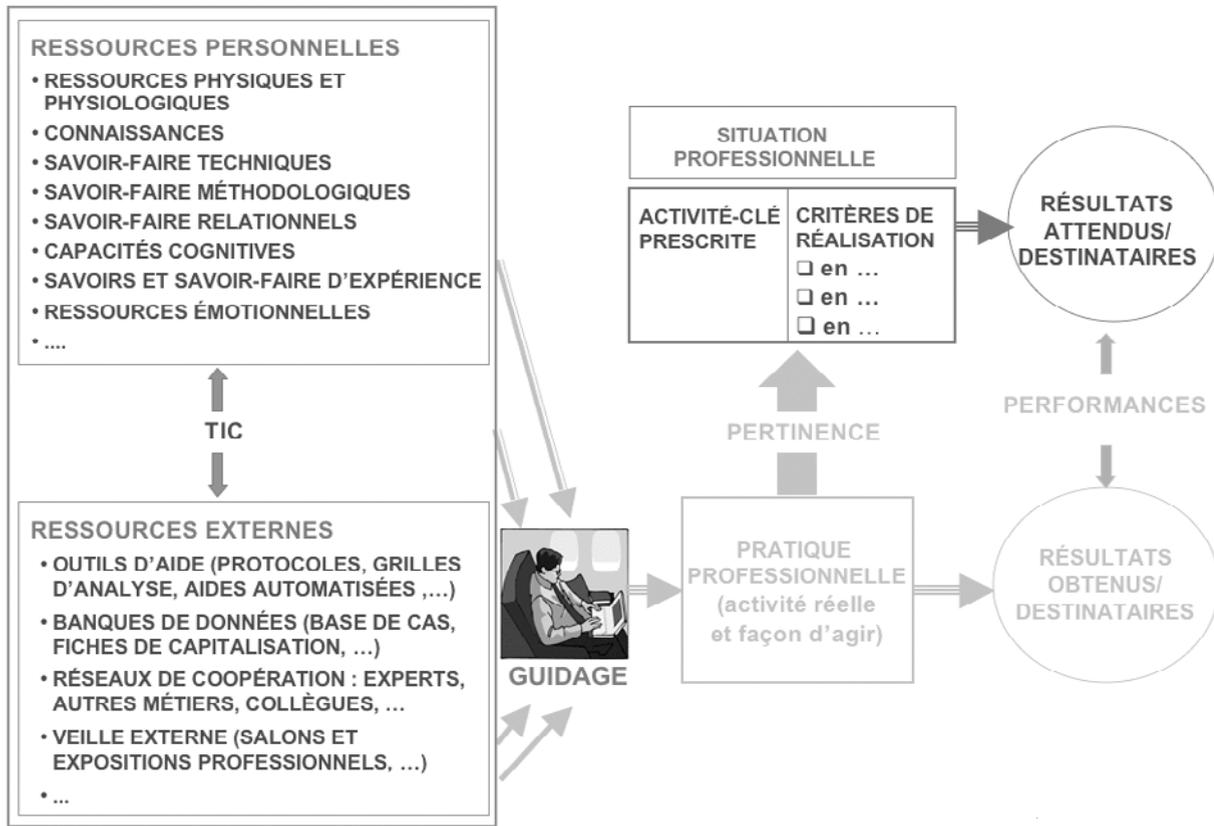
- on visualise la distinction essentielle à faire entre ce qui est de *l'ordre du prescrit* (une situation professionnelle, une activité prescrite, des critères de réalisation souhaitable de l'activité, des résultats attendus) et ce qui est de *l'ordre du réel* (une pratique professionnelle, des résultats réels, une combinatoire personnelle de ressources) ;
- on observera que l'appel aux ressources de l'environnement (c'est-à-dire externes à la personne qui agit) est de plus facilité par les TIC (technologies modernes de l'information et de la communication) telles que Internet, Intranet ;
- le choix de pratiques professionnelles à mettre en œuvre et les combinatoires des ressources à mobiliser font l'objet d'un *guidage* de la part de l'acteur.¹

Il n'est pas suffisant qu'une personne possède des ressources (on pourrait dire « des » compétences) pour « être » compétente : il faut qu'elle soit capable de les organiser et de les mobiliser en combinatoires pertinentes pour gérer des « situations professionnelles » en prenant en compte les « critères de réalisation » qui y sont liés.

Ce sont ces « critères de réalisation » qui guideront la construction des combinatoires de ressources.

1. Ces opérations de guidage font l'objet d'une fiche technique ultérieure.

SAVOIR AGIR AVEC COMPÉTENCE



Commentaires

Nous proposons de nommer « situation professionnelle » l'ensemble constitué par :

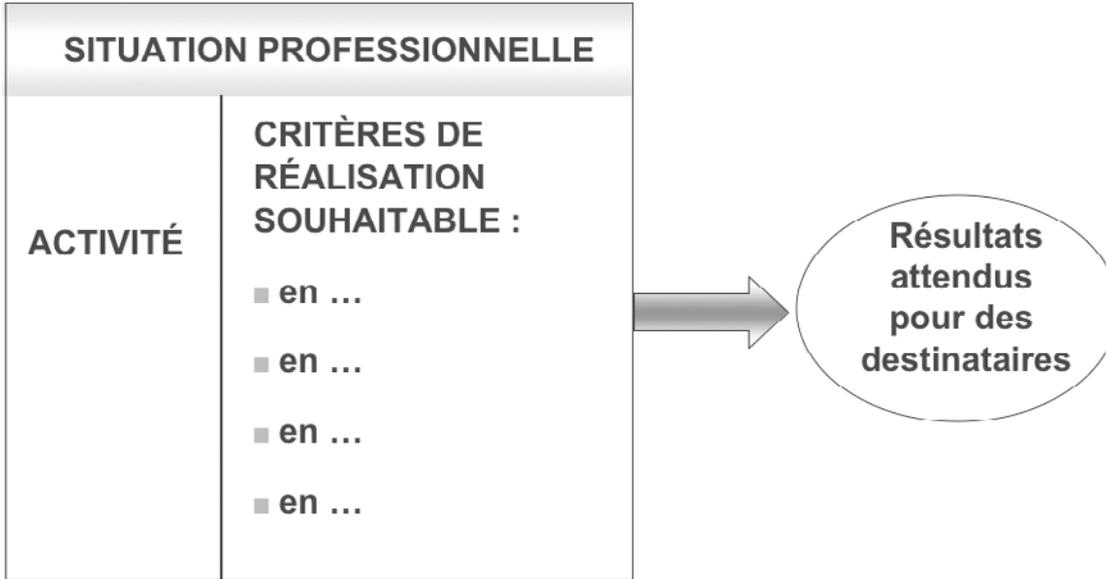
– *une activité prescrite à réaliser* (une activité prescrite ne se réduit pas à une tâche ponctuelle mais se compose d'un enchaînement de diverses tâches) ;

– *un ensemble de critères de réalisation souhaitable de cette activité*. Ces critères sont volontairement formulés au gérondif pour exprimer des façons d'agir et des contextes à prendre en compte (exemples : « en informant les clients... », « en réajustant le planning... », « en négociant des compromis avec... », « en mettant en œuvre une démarche participative... ») ;

– *des résultats attendus* (produits, services) au service de *destinataires*.

Divers exemples de description de « situations professionnelles » sont présentés dans des fiches ultérieures.

Une situation professionnelle : de quoi s'agit-il ?



*Une situation professionnelle à gérer :
de quoi s'agit-il ?*

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une visualisation du processus que doit mettre en œuvre un dessinateur de carrosserie automobile pour agir avec compétence dans un contexte d'ingénierie assistée par ordinateur.

Il montre comment, à partir d'un double équipement de ressources (ressources internes qu'il possède lui-même et ressources externes qu'il va chercher dans son environnement), il est capable de construire et de mobiliser des combinaisons de ressources différentes pour réaliser des activités clés constituant le cœur de métier en vue de produire des résultats attendus de chacune de ces activités.

DESSINATEUR CARROSSERIE AUTOMOBILE

RESSOURCES

RESSOURCES PERSONNELLES

- TECHNOLOGIE DU PRODUIT :
 - EMBOUTISSAGE
 - GÉOMÉTRIE ...
- PHYSIQUE :
 - MÉCANIQUE VIBRATOIRE : FATIGUE, RÉSONANCE ...
- SAVOIR-FAIRE :
 - NUMÉRISER DES PIÈCES D'ASPECT...
 - EFFECTUER DES CALCULS STRUCTURÉS À L'AIDE DE SOLVEURS DE CALCUL...
- CONNAISSANCE DES PROCESS D'ASSEMBLAGE DES PIÈCES...
- SAVOIR-FAIRE RELATIONNELS... (expliquer et argumenter un dossier, ...)

RESSOURCES EXTERNES

- FICHES MEREX : CAPITALISATION DES EXPÉRIENCES
- EXPERTS EN CALCUL : ENTRÉE DES DONNÉES, ANALYSE DES RÉSULTATS
- EXPERTS EN ERGONOMIE COGNITIVE, ...
- CENTRE DE RESSOURCES TECHNOLOGIQUES
- AUTRES MÉTIERS, COLLÈGUES, ...

ACTIVITÉS CLÉS

RÉALISER UNE ANALYSE FONCTIONNELLE DES BESOINS

CONCEVOIR DES PIÈCES OU DES ENSEMBLES DE PIÈCES

ASSURER LA PERTINENCE DES PROPOSITIONS TECHNIQUES DES FOURNISSEURS

GÉRER ET COMMUNIQUER DES DONNÉES TECHNIQUES

RÉSULTATS

CAHIER DES CHARGES FONCTIONNEL

MAQUETTE NUMÉRIQUE

NUMÉRISATION VALIDÉE

DOSSIERS TECHNIQUES

BASES DE DONNÉES ACTUALISÉES DES PIÈCES EN POSITION VÉHICULE

© Le Boterf Conseil

*Agir avec compétence : exemple
d'un dessinateur en carrosserie automobile*

5

Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple d'une situation professionnelle à gérer et fondée sur une des activités clés d'un dessinateur automobile (*cf* fiche précédente).

L'activité clé est : « concevoir des pièces ou des ensembles de pièces »

Les critères de réalisation souhaitable de l'activité sont par exemple :

- en échangeant en temps réel et en boucles courtes les avancées de leurs travaux (critère de démarche d'ingénierie simultanée ou concourante)
- en négociant des compromis avec les différents acteurs (critère de coopération)
- en procédant à des corrections partielles sur une arborescence (critère d'usage d'une technologie).

Les résultats attendus au terme de la phase exploratoire du processus de conception puis au terme de la phase préparatoire de ce processus.

DESSINATEUR CARROSSERIE AUTOMOBILE

RESSOURCES

RESSOURCES PERSONNELLES

- TECHNOLOGIE DU PRODUIT :
 - EMBOUTISSAGE
 - GÉOMÉTRIE ...
- PHYSIQUE :
 - MÉCANIQUE VIBRATOIRE : FATIGUE, RÉSONANCE ...
- SAVOIR-FAIRE :
 - NUMÉRISER DES PIÈCES D'ASPECT...
 - EFFECTUER DES CALCULS STRUCTURÉS À L'AIDE DE SOLVEURS DE CALCUL...
- CONNAISSANCE DES PROCESS D'ASSEMBLAGE DES PIÈCES...
- SAVOIR-FAIRE RELATIONNELS...
(expliquer et argumenter un dossier, ...)

RESSOURCES EXTERNES

- FICHES MEREX : CAPITALISATION DES EXPÉRIENCES
- EXPERTS EN CALCUL : ENTRÉE DES DONNÉES, ANALYSE DES RÉSULTATS
- EXPERTS EN ERGONOMIE COGNITIVE, ...
- CENTRE DE RESSOURCES TECHNOLOGIQUES
- AUTRES MÉTIERS, COLLÈGUES, ...

SITUATION PROFESSIONNELLE

CONCEVOIR DES PIÈCES OU DES ENSEMBLES DE PIÈCES POI

- EN ÉCHANGEANT «EN TEMPS RÉEL» ET EN «BOUCLES COURTES», LES AVANCÉES DE LEURS TRAVAUX.
- EN NÉGOCIANT DES COMPROMIS AVEC LES DIFFÉRENTS ACTEURS (ARCHITECTES, DESIGNERS, MÉTIERS, FOURNISSEURS) POUR ASSURER LA CONVERGENCE DU PROCESSUS.
- EN PROCÉDANT À DES CORRECTIONS PARTIELLES SUR UNE ARBORESCENCE
-

PROCESSUS

PHASE PRÉPARATOIRE :
NUMÉRISATION D'UNE PIÈCE EN CONTEXTE.

PHASE EXPLORATOIRE :
MAQUETTE NUMÉRIQUE

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une visualisation du processus que doit mettre en œuvre un infirmier pour agir avec compétence dans le contexte d'un hôpital.

Il montre comment à partir d'un double équipement de ressources (ressources internes qu'il possède lui-même et ressources externes qu'il va chercher dans son environnement) il est capable de construire et de mobiliser des combinaisons de ressources différentes pour réaliser des activités clés constituant le cœur de métier en vue de produire des résultats attendus de chacune de ces activités.

INFIRMIER

RESSOURCES

- PERSONNELLES
 - CONNAISSANCES TECHNIQUES ET SCIENTIFIQUES (PHYSIOLOGIE, ANATOMIE, FONCTION CARDIO-VASCULAIRE, PHARMACOLOGIE...)
 - CONNAISSANCES ORGANISATIONNELLES ET POLITIQUE DE SANTE DE LA SANTE (LÉGISLATION PROFESSIONNELLE, RÉGLES, PROCÉDURES, DÉONTOLOGIE, ORGANISATION DE L'HÔPITAL, DE L'ENTREPRISE...)
 - CONNAISSANCE CONTEXTUELLE SUR LE MALADE (HISTORIQUE, ENTOURAGE...)
 - SAVOIR-FAIRE MÉTHODOLOGIQUE (RAISONNEMENT CLINIQUE, ANALYSE ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES...)
 - SAVOIR-FAIRE TECHNIQUE (PERFUSION, ASPIRATION BRONCHIQUE, PANSEMENTS...)
 - SAVOIR-FAIRE RELATIONNELS : ÉCOUTE COMPRÉHENSIVE, ...
 - ...
- RESSOURCES EXTERNES
 - GUIDES : DIAGNOSTICS INFIRMIERS
 - RÉSEAUX D'EXPERTISES
 - ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES
 - ...

ACTIVITÉS-CLÉS

RÉALISER DES ACTIVITÉS DE SOINS CURATIFS

RÉALISER DES ACTIVITÉS DE SOINS ÉDUCATIFS ET PRÉVENTIFS

GÉRER ET ORGANISER LES SOINS

.....

RÉSULTATS ATTENDUS

- UN PATIENT :
 - . AYANT RETROUVÉ SON PROPRE ÉQUILIBRE BIO-PSYCHO-SOCIAL
 - . CAPABLE DE GÉRER EN AUTONOMIE SES LIMITES
- UN ENTOURAGE CAPABLE D'ACCEPTER SES LIENS DE DÉPENDANCE

- DES CITOYENS ET DES COLLECTIVITÉS AYANT PRIS CONSCIENCE DES RISQUES ET CAPABLES DE GÉRER LEUR POTENTIEL DE SANTÉ

- DES PROFESSIONNELS ASSURANT DES SOINS PERTINENTS, EN TEMPS OPPORTUN, ET AVEC LA COOPERATION NÉCESSAIRE
- PAS DE RUPTURE DANS LA CHAÎNE DE SOINS

.....

Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple d'une situation professionnelle à gérer et fondée sur une des activités clés d'un infirmier (*cf.* fiche précédente).

L'activité clé est : « réaliser des activités de soins curatifs ».

Les critères de réalisation souhaitable de l'activité sont par exemple :

- en établissant et en entretenant une relation de confiance (critère de relation avec le patient)
- en mettant en œuvre un raisonnement clinique (critère de démarche)
- en collaborant en temps opportun avec les autres professionnels de santé (critère de coopération)

Les résultats attendus de cette activité du point de vue du patient et de son entourage.

Cet exemple montre combien c'est une conception du métier d'infirmier qui va se traduire dans la façon de décrire les résultats attendus et les critères de réalisation. Plusieurs choix sont possibles en fonction de diverses conceptions du métier.

INFIRMIER

RESSOURCES

PERSONNELLES

- CONNAISSANCES
- SAVOIR-FAIRE
- COMPORTEMENTS
-

RESSOURCES EXTERNES

- GUIDE INFIRMIER
- RÉSEAUX D'EXPERTISE
- ...

SITUATION PROFESSIONNELLE

ACTIVITÉ + CRITÈRES DE RÉALISATION

RÉALISER DES ACTIVITÉS DE SOINS CURATIFS

- EN ÉTABLISSANT ET EN ENTREtenant UNE RELATION DE CONFIANCE
- EN ÉTABLISSANT UNE RELATION D'ÉCOUTE COMPRÉHENSIVE
- EN METTANT EN ŒUVRE UN RAISONNEMENT ET UN JUGEMENT CLINIQUES
- EN RESPECTANT LE PATIENT DANS SON INTIMITÉ ET SA VIE PRIVÉE
- EN RÉSIITUANT LE PATIENT DANS SON HISTOIRE ET DANS SON MILIEU SOCIAL, ECONOMIQUE ET AFFECTIF
- EN EXPLIQUANT LE SENS DES PRESCRIPTIONS MÉDICALES ET DES TRAITEMENTS
- EN COLLABORANT EN TEMPS OPPORTUN AVEC LES AUTRES PROFESSIONNELS DE SOINS (DIÉTETICIEN...)
- EN ASSURANT LA TRAÇABILITE DE LA TRAJECTOIRE DU PATIENT
- EN...

RÉSULTATS ATTENDUS

- UN PATIENT :

- AYANT RETROUVÉ SON PROPRE ÉQUILIBRE BIO-PSYCHO-SOCIAL
- CAPABLE DE GÉRER EN AUTONOMIE SES LIMITES

- UN ENTOURAGE CAPABLE D'ACCEPTER SES LIENS DE DÉPENDANCE

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une visualisation du processus que doit mettre en œuvre un chef d'équipe charpente/couverture pour agir avec compétence dans une PME du bâtiment.

Il montre comment, à partir d'un double équipement de ressources (ressources internes qu'il possède lui-même et ressources externes qu'il va chercher dans son environnement), il est capable de construire et de mobiliser des combinaisons de ressources différentes pour réaliser des activités clés constituant le cœur de métier en vue de produire des résultats attendus de chacune de ces activités.

Bien entendu, l'énoncé et la variété des activités clés dépendront de la conception de l'organisation du travail dans l'entreprise. L'exemple présenté ci-contre a été établi avec deux PME proches dans leur façon d'envisager la répartition des activités.

Le schéma montre la présence de deux types d'activités : des activités techniques et des activités de management d'équipe.

CHEF D'ÉQUIPE Charpente / Couverture

RESSOURCES

RESSOURCES PERSONNELLES

CONNAISSANCES :

- Caractéristiques des tuiles canal
- Notions de pente
- Règles de sécurité d'un chantier
- Contraintes et modes de fonctionnement des corps d'état ...

SAVOIR-FAIRE :

- Lire un plan de pose
- Effectuer des relevés de cotes
- Effectuer le métré des travaux ...
- Réaliser un chevêtre :
- Réaliser des soudures d'assemblage
- Couper les tuiles ...
- Établir un constat d'avancement
- Affecter l'outillage
- Anticiper les interventions des corps d'état
- Suivre les consommations (heures, matériel, matériaux)
- Établir et gérer un planning ...
- Expliquer les enjeux, les objectifs et leur raison d'être
- Transmettre ses savoir-faire
- Alerter sur les problèmes rencontrés
- Écouter en respectant son interlocuteur
- ...

RESSOURCES EXTERNES

- Normes DTU
- Documentation technique
- Plan d'hygiène et sécurité
- Collègues expérimentés
- Autres métiers des corps d'état
- ...

ACTIVITÉS CLÉS

Traduire les plans d'exécution en mode opératoires techniques

Assurer la coopération et les interfaces entre les corps d'état

Encadrer et développer la compétence de son équipe

Assurer une fonction de transmission entre la hiérarchie et son équipe

Stocker les matériaux et préserver l'accessibilité du chantier

Lever et poser une charpente

Préparer, tracer et poser une couverture

Préparer et poser les éléments de zinguerie

RÉSULTATS ATTENDUS

Les moyens nécessaires à la réalisation de l'ouvrage sont réunis aux moments requis

Les interventions des corps d'état sont synchronisées

Une équipe professionnalisée, au courant de l'évolution du métier, motivée et fournissant des prestations de qualité

Des objectifs fixés avec anticipation, conformes aux priorités, compris par les équipiers

Un planning et une organisation du travail conformes aux objectifs et contraintes

Des stocks installés, tenus à jour et conformes aux règles de sécurité

Une charpente posée conformément au plan d'exécution et aux DTU

Une couverture posée conformément au plan d'exécution et aux DTU

Des éléments de zinguerie posés conformément au plan d'exécution et aux DTU

Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple d'une situation professionnelle à gérer et fondée sur une des activités clés d'un chef d'équipe Charpente/couverture dans le cadre d'une PME du bâtiment. (cf. fiche précédente).

L'activité clé est : « Traduire un plan d'exécution en mode opératoire ». Il ne s'agit pas d'une activité de management mais d'une des activités « techniques » du métier considéré et que doit savoir réaliser ce chef d'équipe.

Les critères de réalisation souhaitable de l'activité sont par exemple :

- en anticipant les problèmes pouvant survenir aux points névralgiques de réalisation de l'ouvrage (critère de démarche)
- en recherchant des plus-values possibles par la gestion du temps (critère d'organisation du travail et de gestion du temps)
- en négociant auprès des autres corps d'état les appuis nécessaires et leur programmation (critère de coopération).

Les résultats attendus de cette activité. Ils sont formulés en terme de résultat et non pas d'activité.

CHEF D'ÉQUIPE Charpente / Couverture

Exemple de situation professionnelle

ACTIVITÉ	CRITÈRES DE RÉALISATION
<p>TRADUIRE UN PLAN D'EXÉCUTION EN MODE OPÉRATOIRE TECHNIQUE</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ en anticipant les problèmes pouvant survenir aux points névralgiques de réalisation de l'ouvrage ■ en anticipant les approvisionnements nécessaires en matériaux et en matériel ■ en anticipant les temps nécessaires de réalisation des tâches ■ en demandant les précisions nécessaires au bureau d'études ■ en prenant un conseil technique auprès du conducteur de travaux ■ en négociant auprès des autres corps d'état les appuis nécessaires et leur programmation ■ en recherchant les plus-values possibles par la gestion du temps ■ en faisant des suggestions éventuelles sur l'ajustement du plan de pose ■ ...



RÉSULTATS ATTENDUS

LES MOYENS NÉCESSAIRES À L'EXÉCUTION DES TRAVAUX SONT RÉUNIS AUX MOMENTS OPPORTUNS

Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple d'une situation professionnelle de management à gérer et fondée sur une des activités clés d'un chef d'équipe charpente/couverture dans le cadre d'une PME du bâtiment.

L'activité clé est : « Encadrer et développer les compétences de son équipe ». Il s'agit d'une activité de management liée à la fonction d'encadrement du chef d'équipe.

Les critères de réalisation souhaitable de l'activité sont tous liés aux différentes composantes d'une fonction de management, par exemple :

- en expliquant les enjeux, les objectifs et la raison d'être des tâches à effectuer (critère : construire du sens)
- en transmettant son savoir-faire et les évolutions du métier (critère : tutorat ou compagnonnage)
- en responsabilisant son équipe sur la gestion optimum du budget temps (critère : délégation).

Les résultats attendus de cette activité. Ils sont formulés en terme de résultat et non pas d'activité.

CHEF D'ÉQUIPE Charpente / Couverture

Exemple de situation professionnelle

ACTIVITÉ	CRITÈRES DE RÉALISATION
ENCADRER ET DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES DE SON ÉQUIPE	<ul style="list-style-type: none"> ■ en expliquant les enjeux, les objectifs et la raison d'être des tâches à effectuer ■ en transmettant son savoir-faire et les évolutions du métier ■ en reconnaissant la qualité du travail accompli et les progrès réalisés ■ en responsabilisant son équipe sur la gestion optimum du budget temps ■ en témoignant du respect pour chacun de ses équipiers ■ ...



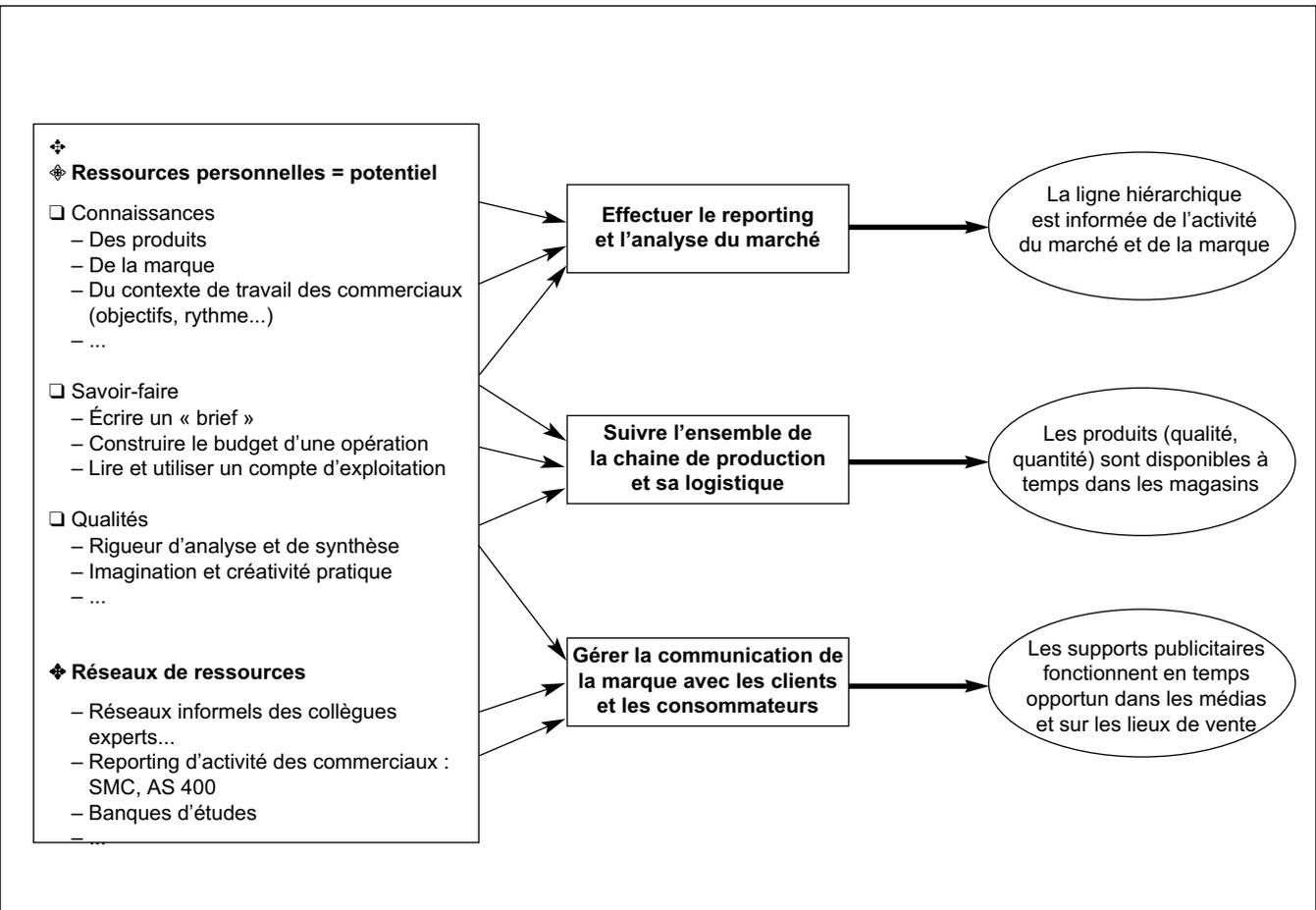
RÉSULTATS ATTENDUS



Commentaires

Le tableau ci-contre fournit un exemple des liens pouvant exister entre des « ressources » (connaissances, savoir-faire...), des « activités » et des « résultats attendus » dans le profil d'un chef de produit d'une entreprise.

Il montre comment un même patrimoine de ressources peut donner lieu à la création de diverses combinaisons.



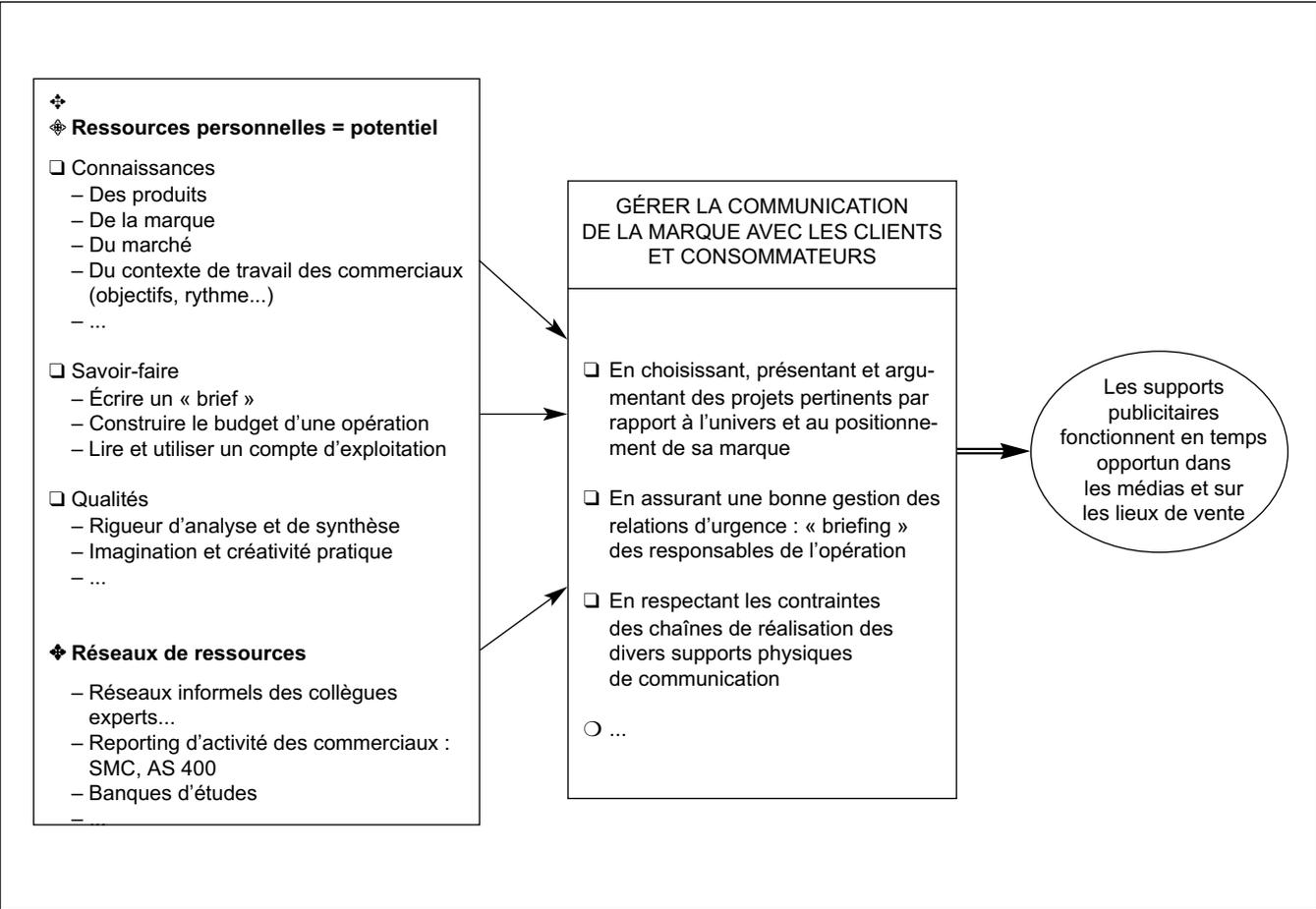
Commentaires

Le schéma ci-contre visualise une situation professionnelle comprenant la formulation de « critères de réalisation » associés à une activité à réaliser par un chef de produit dans une entreprise de grande distribution (*cf.* fiche précédente).

Les critères de réalisation sont décrits au gérondif, de façon à exprimer les circonstances, les orientations sur les façons de faire, les données contextuelles.

Ces critères constituent des points de repère en fonction desquels le chef de produit devra construire des apprentissages pour agir avec compétence, c'est-à-dire pour agir en sachant prendre en compte ces orientations.

C'est l'ensemble de ces critères qui devra orienter la combinatoire de ressources qu'il aura à créer et à activer.



Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple d'une situation professionnelle à gérer et fondée sur une des activités clés d'un électricien de maintenance sur une ligne de télésiège.

L'activité clé est : « détecter, analyser et réparer des pannes ».

Les critères de réalisation souhaitable de l'activité sont par exemple :

- en identifiant l'origine de la panne par la lecture du schéma électrique (critère de démarche)
- en s'assurant au préalable que les lignes ont été mises en sécurité (critère de sécurité)
- en procédant à un diagnostic partagé avec des mécaniciens (critère de coopération)

Les résultats attendus de cette activité. Ils sont formulés en terme de résultat et non pas d'activité.

ÉLECTRICIEN DE MAINTENANCE (ligne de téléski)

RESSOURCES

SAVOIRS

- Les schémas électriques de toute la ligne
- La configuration générale des lignes
- Notions de base en électricité et en électromécanique (BEP)
- ...

SAVOIR-FAIRE

- Lire un schéma électrique
- Maîtriser une méthode de diagnostic
- ...

SITUATION PROFESSIONNELLE

DÉTECTER, ANALYSER ET RÉPARER LES PANNES

- EN IDENTIFIANT L'ORIGINE DE LA PANNE PAR LA LECTURE DU SCHÉMA ÉLECTRIQUE
- EN S'ASSURANT AU PRÉALABLE QUE LES LIGNES ONT ÉTÉ MISES EN SÉCURITÉ
- EN PROCÉDANT À UN DIAGNOSTIC PARTAGÉ AVEC DES MÉCANICIENS
- EN FAISANT APPEL EN TEMPS OPPORTUN AUX SPÉCIALISTES COMPÉTENTS SI L'ORIGINE DE LA PANNE LE NÉCESSITE
- ...

RÉSULTAT ATTENDU

L'INSTALLATION EST REMISE EN ÉTAT ET EST CONFORME AUX RÈGLES DE SÉCURITÉ

Commentaires

Le tableau ci-contre résume quelques traits caractéristiques d'une pratique professionnelle.

On entendra par pratique professionnelle *le déroulé de décisions et d'actions réellement mis en œuvre par une personne pour faire face aux exigences prescrites d'une situation professionnelle* (résultats attendus et critères de réalisation de l'activité).

C'est donc une activité réelle en contexte et devant s'adapter aux évolutions de ce dernier.

C'est une séquence d'actions qui peuvent, pour la plupart, être observées.

Une pratique est singulière par rapport à un individu. Selon le degré d'ouverture ou de fermeture de la prescription, les pratiques individuelles disposent d'une marge de manœuvre plus ou moins grande. Il peut être éclairant de faire appel ici à une métaphore : celle de la distinction entre une partition musicale et l'interprétation de cette partition. Il peut y avoir plusieurs bonnes interprétations d'une même partition. De même, il peut exister plusieurs bonnes pratiques correspondant à une même prescription.

La prescription est à la partition ce que la pratique est à l'interprétation de la partition.

On revient ici à la notion de travail : on peut considérer que *travailler, c'est interpréter une prescription*.

Que faut-il entendre par « pratique professionnelle » ?

- Un déroulé d'actions et de décisions mises en œuvre par un sujet pour gérer une situation : ***réaliser une activité prescrite, faire face à un événement, réaliser un projet, résoudre un problème, ...***
- Une pratique professionnelle est singulière, propre à chaque sujet :
 - Une « interprétation » d'une « partition »
 - Il peut exister plusieurs bonnes interprétations d'une même partition
- Chaque pratique ou famille de pratiques professionnelles est sous-tendue, organisée par un « schème opératoire » : ***règles d'action, hypothèses, points clés de méthode, raisonnements, ...***

Commentaires

L'équipement en ressources personnelles dans lequel la personne peut puiser pour agir avec compétence comporte divers types de ressources :

❑ **Des connaissances générales** (concepts, savoirs disciplinaires...). Elles servent à comprendre un phénomène, une situation, un problème, un procédé. Elles répondent à la question : « comment ça marche ? » Plutôt qu'à celle : « comment fait-on marcher ? ».

❑ **Des connaissances spécifiques à l'environnement professionnel** : ce sont les connaissances sur le contexte de travail de la personne : équipement, règles de gestion, culture organisationnelle, codes sociaux, organisation de l'entreprise ou de l'unité ... Elles permettent d'agir sur mesure.

❑ **Des connaissances procédurales** : elles visent à décrire « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour ». Elles décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires.

❑ **Des savoir-faire opérationnels** : ce sont les démarches, les méthodes, les procédures, les instruments dont la personne maîtrise l'application pratique. Ils permettent de savoir opérer.

❑ **Des connaissances et savoir-faire expérientiels** : ils sont issus de l'expérience, de l'action. Les savoir-faire sont difficilement exprimables : on les désigne souvent sous le terme de « connaissance tacite », « tours de main », « façons de faire », « coups d'œil », « astuces », « virtuosité »... Autant de termes divers pour les distinguer.

❑ **Des savoir-faire relationnels** : ce sont des capacités qui permettent de coopérer efficacement avec autrui : capacité d'écoute, de négociation, de travail en équipe, de travail en réseau.

❑ **Des savoir-faire cognitifs** : ils correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à l'invention. Induction, déduction, abstraction réfléchissante, raisonnement par analogie, production d'hypothèse, généralisation... Autant d'opérations qui permettent d'inférer, c'est-à-dire de créer des informations nouvelles à partir d'informations existantes.

❑ **Des aptitudes et qualités** : ce ne sont pas à proprement parler des savoirs et des savoir-faire mais des caractéristiques de la personnalité : rigueur, force de conviction, curiosité d'esprit, initiative...

❑ **Des ressources physiologiques** : elles servent à gérer son énergie.

❑ **Des ressources émotionnelles** : elles guident les intuitions, la perception de signaux faibles ; elles permettent de ressentir une situation, une relation.

Le tableau ci-contre résume ces ressources et indique leurs principaux modes d'acquisition.

Type	Fonction	Mode principal d'acquisition
Connaissances générales	Savoir comprendre	Éducation formelle Formation initiale et continue
Connaissances spécifiques sur l'environnement professionnel	Savoir s'adapter Savoir agir sur mesure	Formation continue et expérience professionnelle
Connaissances procédurales	Savoir comment procéder	Éducation formelle formation initiale et continue
Savoir-faire opérationnels	Savoir procéder Savoir opérer	Expérience professionnelle
Savoirs et savoir-faire expérimentiels	Savoir y faire	Expérience professionnelle Formation continue
Savoir-faire relationnels	Savoir coopérer Savoir se conduire	Expérience sociale et professionnelle Formation continue
Savoir-faire cognitifs	Savoir traiter l'information Savoir raisonner	Éducation formelle formation initiale et continue Expérience sociale et professionnelle analysée
Aptitudes et qualités	Savoir s'engager	Expérience sociale et professionnelle Éducation
Ressources physiologiques	Savoir gérer son énergie	Éducation
Ressources émotionnelles	Savoir ressentir une situation Savoir capter des signaux faibles	Éducation Expérience

Commentaires

Les connaissances générales constituent une des ressources incorporées dans la personne et avec lesquelles celle-ci peut agir avec compétence.

Elles sont acquises essentiellement par l'éducation formelle (enseignement scolaire, université, grandes écoles, ...) et lors de la formation initiale (formation professionnelle, instituts professionnels...) et continue.

Elles correspondent à un savoir objectivé. Ces concepts, savoirs disciplinaires, théories... existent indépendamment des contextes de travail. Les concepts ou les lois de la mécanique sont les mêmes chez Renault et chez Toyota.

Ces connaissances constituent une ressource importante pour comprendre ou analyser une situation, un problème, un phénomène. Elles sont très utiles pour effectuer des diagnostics.

- Les dispositions légales concernant la durée du travail
- L'organisation de la médecine de prévention
- La théorie cinétique des gaz
- La dynamique des fluides
- Les notions clés d'économie monétaire
- Les principales théories de la sociologie des organisations
- Les principes d'électricité
- Le concept de qualité appliqué à la formation
- Les normes ISO 9000
- La nutrition minérale des cultures
- Les types de modélisation d'un peuplement forestier humide
- Les statistiques descriptives

Commentaires

Les connaissances sur l'environnement professionnel sont localisées. Ce sont des connaissances sur le contexte interne ou externe de l'activité professionnelle.

Ressources incorporées à la personne, elles lui permettent d'agir sur mesure, de façon appropriée.

Ces connaissances s'acquièrent surtout par l'expérience et les parcours professionnels mais aussi par la formation continue. Elles peuvent concerner une unité de travail (atelier, service...), une entreprise ou une organisation, une branche ou un secteur d'activité.

- La politique d'appréciation de l'entreprise
- L'organisation et le cycle de paie dans l'entreprise
- La gamme des services de l'entreprise
- Le rôle de la tutelle dans l'entreprise
- Les partenariats du centre de recherche
- La politique commerciale de l'entreprise
- L'organisation du réseau commercial de l'entreprise
- Les règles de sécurité dans l'atelier

Commentaires

Les connaissances procédurales visent à décrire « comment il faut faire », « comment s'y prendre pour ». À la différence des connaissances générales qui sont exprimées dans une forme indépendante des actions qui pourraient les réaliser, ces connaissances sont décrites en vue d'une action à réaliser.

Les connaissances procédurales décrivent des procédures, des méthodes, des modes opératoires. Ce sont des ensembles d'instructions à réaliser dans un ordre établi.

- La méthode d'élaboration d'un plan de formation
- La procédure de correction d'erreurs dans un programme
- La procédure de mise à jour des stocks
- La méthode d'analyse de la valeur
- La méthode d'élaboration du diagramme de Pareto
- La méthode de résolution d'une équation du second degré
- La procédure de dépannage d'un circuit électronique
- La procédure de traitement des non-conformités

Commentaires

Les savoir-faire opérationnels sont incorporés aux personnes et leur permettent d'opérer, d'effectuer des actes opératoires. Ils correspondent à des capacités à réaliser des gestes professionnels relativement délimités.

On pourrait les désigner sous le terme de « savoir-faire instrumentaux ».

Les savoir-faire se décrivent en termes « être capable de »... suivis d'un verbe d'action. La difficulté existe souvent de distinguer les savoir-faire des activités à réaliser qui elles aussi, peuvent être décrites en termes « être capable de ... »

Les savoir-faire s'acquièrent surtout lors de l'expérience professionnelle, mais ils peuvent aussi être l'objet d'apprentissage lors de la formation initiale et continue.

Être capable de :

- Utiliser un terminal informatique
- Dessiner un plan coté à partir d'un graphique
- Utiliser un logiciel CAO
- Appliquer une démarche préventive des pannes
- Construire un diagramme de Gant
- Conduire une réunion d'études de problèmes dans le domaine commercial
- Positionner la pièce par rapport à la soudure
- Construire un bilan financier
- Utiliser une messagerie électronique
- Calculer un devis pour la réalisation d'expertise
- Conduire un entretien professionnel
- Calculer une retraite
- Construire une épreuve d'évaluation en géographie
- Construire un échantillon représentatif pour une enquête sociale

Commentaires

Les savoir-faire relationnels (*know-whom*) désignent les capacités utiles pour savoir se comporter ou se conduire dans un contexte professionnel particulier. Leur fonction est de savoir coopérer.

Ces savoir-faire, décrits en termes « être capable de », sont acquis dans la diversité des lieux et des moments non seulement d'un parcours professionnel, mais d'une biographie : éducation familiale, vie associative, pratique d'un sport ou d'une activité culturelle, formation continue, expérience professionnelle, activités scolaires et parascolaires, voyages, ...

Être capable de :

- Gérer un entretien téléphonique avec un interlocuteur mécontent, voire agressif
- Gérer des contacts ayant un enjeu d'image externe
- Conseiller les gestionnaires de proximité
- Orienter, si besoin est, vers les interlocuteurs pertinents
- Travailler en équipe
- Relayer et transmettre des messages simples
- Négocier avec un fournisseur
- Travailler en réseau avec des partenaires
- Établir une relation d'écoute compréhensive

Commentaires

Les savoir-faire cognitifs constituent une des ressources faisant partie de l'équipement personnel pouvant être mobilisé pour agir avec compétence.

Ces savoir-faire cognitifs sont des opérations intellectuelles pouvant consister soit dans la réalisation d'actions intériorisées relativement simples (énumérer, décrire, comparer, définir...) soit d'opérations plus complexes (généralisation inductive, raisonnement par récurrence, formulation d'hypothèses, induction, déduction, raisonnement sous conditions...).

Ces capacités cognitives sont productrices d'inférences, c'est-à-dire de production d'informations nouvelles à partir d'informations initiales.

Être capable de :

- Conceptualiser et modéliser une pratique professionnelle
- Abstraire des données
- Mettre en œuvre une démarche expérimentale
- Construire et développer une argumentation
- Se représenter un objet en trois dimensions
- Effectuer la synthèse (et non seulement le compte rendu) d'une réunion
- Reasonner par analogie
- Élaborer une typologie de problèmes dans un domaine particulier
- Mettre en œuvre une démarche d'abstraction réfléchissante
- Conduire un raisonnement par récurrence
- Mettre en œuvre un raisonnement biométrique
- Mettre en œuvre un raisonnement statistique

Commentaires

Les schèmes assimilateurs constituent des guides et des modèles qui vont orienter le sujet dans sa recherche et sa compréhension des informations. Ils font partie des ressources cognitives avec lesquelles la personne va agir avec compétence.

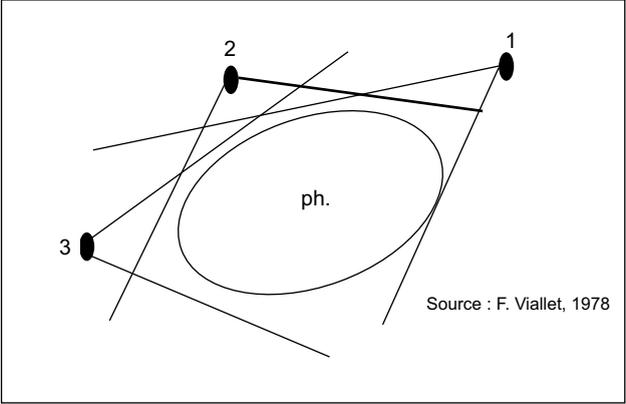
Ces cadres, ces scénarios types, ces patterns constituent des outils qui permettront d'ordonner des informations pour les rendre compréhensibles, d'assimiler des données nouvelles, d'interpréter une situation, de reformuler des problèmes ou des demandes, d'avancer des hypothèses.

Ces schèmes s'acquièrent et se développent au cours des diverses expériences de l'individu (éducation familiale, expérience sociale, culturelle, professionnelle, ...). L'intervention d'un « médiateur » aidant à les expliciter et les analyser est essentielle dans cette élaboration.

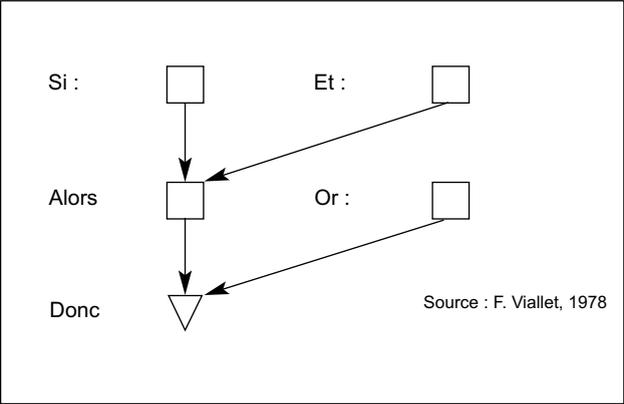
LE MODÈLE CHRONOLOGIQUE



LE MODÈLE DES ASPECTS



LE MODÈLE DÉMONSTRATIF



U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Les aptitudes personnelles font partie des ressources qui peuvent être investies et combinées avec d'autres (connaissances générales, savoir-faire, ...) pour agir avec compétence. Ces aptitudes sont diverses (rigueur, force de conviction, curiosité d'esprit, réactivité, ...).

La principale difficulté est de les décrire de façon opérationnelle, de façon à éviter des formulations trop générales. Il sera alors utile de les traduire dans le contexte particulier du métier ou des pratiques professionnelles concernées. *Il ne s'agit pas de vouloir estimer le « savoir être » de la personne mais de mettre en évidence certaines aptitudes que l'on attend dans une situation professionnelle particulière et qui devraient être décrites en fonction de cette dernière.*

Une seconde difficulté existe : celle de tomber dans la liste interminable d'aptitudes requises pour un professionnel idéal et introuvable. Il conviendra donc de sélectionner un nombre très restreint d'aptitudes particulièrement significatives pour l'exercice de la situation professionnelle.

- Rigueur : « Les procédures sont appliquées systématiquement et correctement »
- Faisabilité : « Les documents élaborés sont exempts d'erreurs ou d'imprécisions »
- Confidentialité : « Les informations ne sont pas utilisées en dehors de leurs destinataires »
- Diplomatie : « Des compromis acceptables sont trouvés à l'intérieur de marges de manœuvre »
- Maîtrise de soi : « Les réactions sont maîtrisées en situation professionnelle de stress ou d'agression »

Commentaires

Les ressources à mobiliser et à combiner par le professionnel pour agir avec compétence comportent non seulement ses ressources personnelles mais aussi des ressources externes situées dans son environnement.

Ce sont des ressources extérieures à lui-même.

Le professionnel est de moins en moins compétent tout seul. La capacité à agir avec compétence dépend en partie de la richesse de son environnement et de ses possibilités d'accès à ces réseaux de ressources.

NB : on ne mentionnera pas ici les ressources externes telles que les équipements ou les installations industrielles mais seulement les ressources externes mettant à disposition des savoirs ou des savoir-faire.

- Réseaux d'expertise
- Banques et réseaux de données intégrées
- Réseaux documentaires
- Dictionnaires de données normalisées
- Réseaux et associations professionnels
- Réseaux de coopération scientifique
- Observatoires
- Réseaux informatiques
- Systèmes d'aide informatisés
- Réseaux de clientèle
- Banques d'échantillons
- Banques de projets
- Collections
- Référentiels de procédures
- Annuaire des savoirs

Commentaires

Pour gérer une situation professionnelle il faut être capable non seulement d'effectuer un geste élémentaire ou une opération mais de combiner et d'enchaîner plusieurs actions et savoir-faire. Cet agencement est alors sous-tendu par un « schème opératoire » construit par la personne au cours de l'expérience et avec l'entraînement. Cette « façon de s'y prendre » organisera la pratique professionnelle mise en œuvre par la personne.

Il importe donc, dans la description des activités ou des savoir-faire requis, d'accorder une attention particulière au choix de la « maille ». Une maille étroite (rédiger une fiche technique, renseigner un indicateur, rédiger un compte rendu...) convient à des savoir-faire ; une maille plus large (concevoir des pièces ou des ensembles de pièces, gérer une unité...) est pertinente pour décrire des activités.

- Agir avec compétence** = Pratique professionnelle
- = Séquence d'actions combinant plusieurs savoir-faire
 - = Schème opératoire transposable à une famille de situations

Commentaires

Il est possible de définir un schème opératoire en référence à une pratique professionnelle mise en œuvre pour gérer une situation professionnelle.

Une pratique professionnelle est le déroulé de décisions et d'actions qu'une personne met en œuvre pour faire face aux exigences prescrites d'une situation professionnelle. *Chaque individu met en œuvre des pratiques qui lui sont singulières.* Par rapport à une situation professionnelle donnée, plusieurs individus pourront mettre en œuvre des pratiques plus ou moins distinctes et qui leur sont propres. Certaines pratiques peuvent être pertinentes, d'autres non.

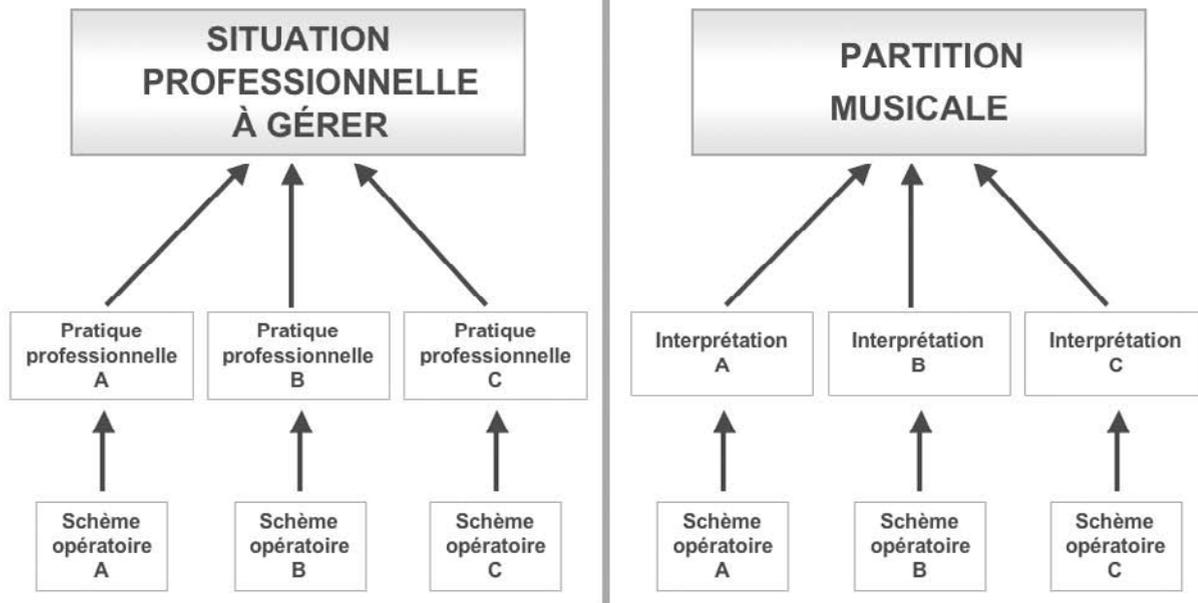
Selon le degré d'ouverture ou de fermeture de la prescription, les personnes disposeront de marges de manœuvre plus ou moins grandes.

Un schème opératoire est ce qui sous-tend une pratique, ce qui l'oriente, ce qui l'organise. C'est un « modèle d'action », une « certaine façon de s'y prendre » que la personne a construite au cours de ses diverses expériences et qu'elle a incorporée dans sa mémoire. C'est un ensemble organisé de règles d'action, d'hypothèses, de principes directeurs, de concepts clés, de raisonnements, de postures qu'elle peut mobiliser face à des types ou des catégories de situations susceptibles de se présenter.

C'est une disposition à agir par rapport à un certain type de situations.

De la même façon qu'il peut y avoir plusieurs bonnes interprétations d'une même partition musicale, il peut y avoir plusieurs bonnes pratiques correspondant à un même type de situation à gérer. Il peut donc y avoir plusieurs schèmes opératoires pertinents par rapport à une même situation professionnelle dans laquelle il convient d'agir. Le schéma ci-contre cherche à en rendre compte.

Le schème opératoire : de quoi s'agit-il ?



Commentaires

Le tableau ci-contre propose un exemple de deux « situations professionnelles » à gérer pour un opérateur système électrique dans une mine de cuivre. Chacune des « situations professionnelles » est décrite par une activité principale à laquelle est associée un ensemble de « critères de réalisation ». Ces critères sont formulés volontairement au gérondif pour mettre en évidence qu'il s'agit d'orientations sur les « manières d'agir » et sur les caractéristiques particulières d'un contexte qu'il convient de prendre en compte.

La liste des critères n'est pas exhaustive mais peut donner une idée des modalités requises de réalisation d'une activité.

SITUATIONS PROFESSIONNELLES	
Activités	Contexte et critères de réalisation
Prendre, en conditions normales, des décisions d'intervention sur le système électrique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En maintenant le système électrique en conformité avec les paramètres pré-établis de sécurité. <input type="checkbox"/> En analysant, avec les fournisseurs d'électricité, la pertinence de la demande du client (raffinerie, mine...) en fonction des paramètres existants du système. <input type="checkbox"/> En respectant les normes et les procédures de sécurité des personnes et des équipes. <input type="checkbox"/> ...
Prendre, en situations d'urgence, des décisions d'intervention sur le système électrique	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> En caractérisant la situation d'urgence et en identifiant les alternatives de décision. <input type="checkbox"/> En ordonnant les séquences de libération de charge de façon à minimiser les pertes économiques. <input type="checkbox"/> ...

Commentaires

Le savoir agir, caractérise le professionnel. Il ne se réduit pas au savoir exécuter une opération.

Face aux aléas et aux événements, face à la complexité des situations, il est demandé au professionnel non pas seulement de savoir exécuter en fonction du prescrit mais de *savoir aller au-delà* du prescrit.

C'est davantage le savoir innover que le savoir routinisé qui caractérise le professionnel. Dans les situations inédites, il sait décider « quoi faire ».

**DU SAVOIR EXÉCUTER
AU SAVOIR AGIR**

- 
- Savoir faire des choix
 - Savoir prendre des initiatives
 - Savoir arbitrer
 - Savoir prendre des risques
 - Savoir réagir à un aléa
 - Savoir trancher
 - Savoir prendre des responsabilités
 - Savoir innover...

Commentaires

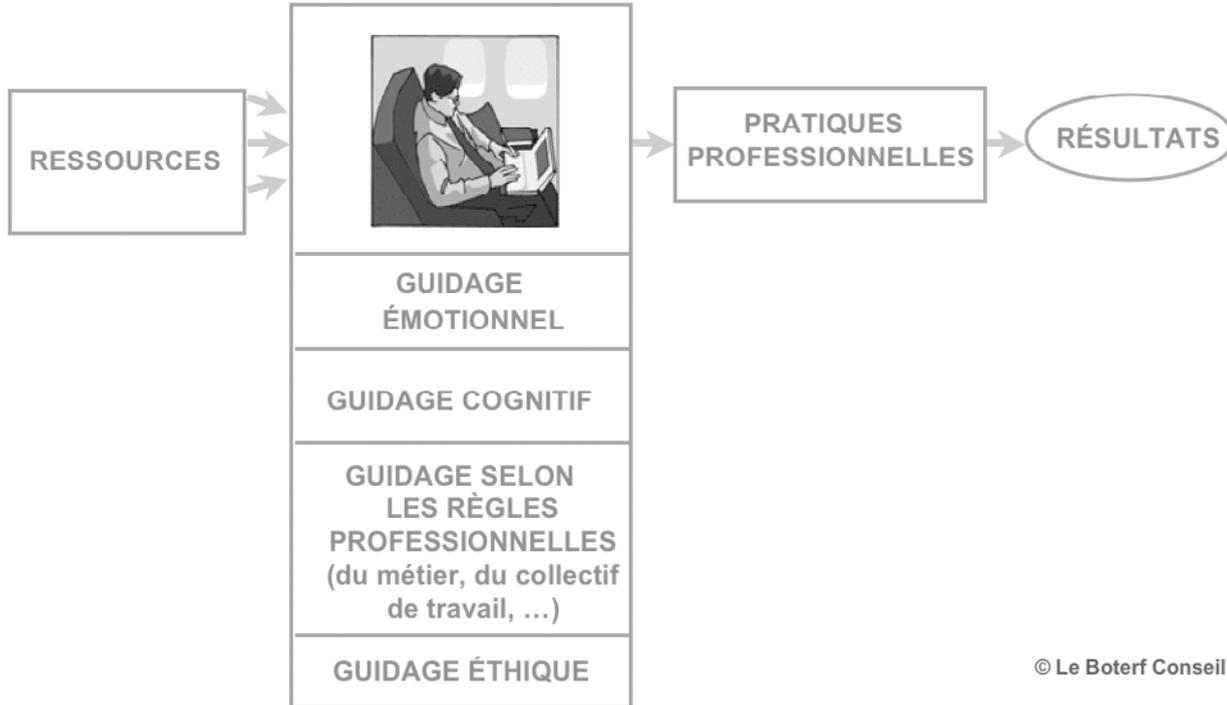
Pour agir avec compétence, le professionnel met en œuvre un certain nombre d'activités de *guidage*. Celles-ci vont lui permettre de choisir et de conduire des pratiques pertinentes et de combiner et mobiliser des ensembles de ressources qui lui sont nécessaires.

Nous appelons « *guidage* » l'ensemble des opérations de pilotage que le professionnel effectue pour choisir et mettre en œuvre une pratique pertinente et pour construire et mobiliser une combinatoire appropriée de ressources. Ces opérations de pilotage prennent appui sur divers types de repères. Quatre types de guidage peuvent ainsi être distingués :

- un *guidage émotionnel* : diverses études, en particulier celles de Damasio, montrent combien nos décisions les plus rationnelles sont orientées par des émotions qui peuvent les faciliter si nous savons écouter les signaux qu'elles émettent¹. Les états émotionnels envoient au cerveau des signaux d'alarme ou d'encouragement. Ils ne remplacent pas les processus logiques de raisonnement, mais réduisent la gamme des options sur lesquelles ils auront à s'appliquer. Ils permettront de mieux faire le tri entre différentes variantes.
- un *guidage cognitif* : c'est celui des raisonnements et des opérations intellectuelles sollicités pour agir. On parle souvent à ce propos de capacités cognitives. On se réfère ici en particulier :
 - au travail de construction de représentations opératoires des situations problèmes à résoudre.
 - à la mobilisation de savoir-faire cognitifs qui sont des opérations intellectuelles productrices d'inférences, c'est-à-dire d'informations nouvelles à partir d'informations initiales. Parmi les principales opérations on citera la déduction, l'induction, le raisonnement par analogies ou métaphores...
 - à la mise en œuvre de modes de raisonnement qui constituent des guides ou des modèles qui aideront le sujet dans sa recherche d'informations. Ils servent à faire face à la complexité des situations rencontrées. Un bon exemple en est fourni par le raisonnement clinique que doivent savoir mettre en œuvre les soignants. On pourrait citer également des modes de raisonnement stratégique.
- un *guidage selon les règles professionnelles*. Il s'agit là du guidage effectué en fonction des « règles de l'art » du métier et des règles particulières au collectif de travail (équipe, atelier, département...) auquel appartient le professionnel.
- le *guidage éthique*. On fait référence dans ce guidage aux valeurs qui orientent les décisions, les façons d'agir, les moyens à utiliser pour atteindre les résultats. Les moyens ne justifient pas toujours les fins.

1. Damasio (A.R.) : *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Odile Jacob, 2006.

SAVOIR AGIR AVEC COMPÉTENCE : LE GUIDAGE DU PROFESSIONNEL



Commentaires

Une représentation opératoire d'une situation ou d'un problème n'est pas un calque ou une copie de cette situation ou de ce problème.

Les caractéristiques d'une représentation opératoire sont proches de celles identifiées par Ochanine¹ pour décrire une « image opératoire » : finalisation sur l'action, sélectivité, déformation fonctionnelle, précarité. Modèle intériorisé de la réalité, la représentation ou l'image opératoire est une construction, une interprétation. C'est à cette condition qu'elle peut avoir un « rendement fonctionnel » qui lui permet d'être utile pour l'action.

1. Ochanine (D), Kozlov (V) : « L'image opératrice effectrice », en questions de psychologie, n° 3, 1971.

Ochanine (D) : « Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail », psychologie et éducation, n° 2, 1978.

Caractéristiques	Usage/Utilité
Finalisation sur l'action	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Permettre d'agir sur le modèle avant d'agir physiquement<input type="checkbox"/> Rendre possible la simulation<input type="checkbox"/> Jouer un rôle de guidage dans la recherche des solutions et la conduite de l'action
Sélectivité des informations	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Ne réunir que les informations utiles à l'action (pertinence)<input type="checkbox"/> Rendre acceptable la perte d'informations non utiles ou non indispensables
Déformation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> Mettre en avant les données qui paraissent importantes pour agir<input type="checkbox"/> Minimiser ce qui est secondaire vis-à-vis de l'objectif poursuivi
Précarité	<ul style="list-style-type: none"><input type="checkbox"/> S'adapter à l'évolution des contextes et des circonstances<input type="checkbox"/> Éviter l'enkystement sur des positions figées

Commentaires

Les représentations opératoires sont des moyens de guidage pour le professionnel. Elles jouent un rôle important dans les démarches de formulation et de résolution de problèmes.

C'est en fonction de ces représentations que le professionnel pourra orienter la sélection et la combinaison de son potentiel de ressources (équipement incorporé et équipement de son environnement) pour agir avec compétence. Elles permettent d'avoir une intelligence des situations.

Le tableau ci-contre indique les principales fonctions et utilités des représentations opératoires.

Fonction	Utilité
Fonction cognitive	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se représenter une situation pour la comprendre. <input type="checkbox"/> Gagner en intelligibilité : passer d'une situation indéterminée ou floue à une situation problématisée. <input type="checkbox"/> Mettre en problème (« <i>problem setting</i> ») avant d'envisager des stratégies de résolutions de problèmes (« <i>problem solving</i> »).
Fonction de simulation et d'anticipation	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Simuler les effets possibles d'hypothèses d'actions et de facteurs incidents. <input type="checkbox"/> Se libérer des contraintes de réversibilité : remonter des effets aux causes. <input type="checkbox"/> Effectuer une détection précoce des problèmes à traiter. <input type="checkbox"/> Combiner des démarches projectives et prospectives.
Fonction décisionnelle	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Identifier les décisions à prendre. <input type="checkbox"/> Construire des plans ou des stratégies d'action.
Fonction normative	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Se doter d'une représentation souhaitable d'un problème ou d'une situation.

Commentaires

Le tableau ci-contre indique que la compétence d'un professionnel comporte trois dimensions complémentaires qui se concrétisent autour de trois axes :

- *l'axe de l'action contextualisée*, c'est-à-dire de la pratique professionnelle et de ses résultats ou performances. Le professionnel compétent doit *savoir agir en situation*.
- *l'axe des ressources personnelles* et externes auxquelles il doit savoir faire appel pour agir. Le professionnel compétent dispose d'un *panier de ressources* dans lequel il peut puiser pour construire des combinaisons pertinentes. Il peut s'agir soit de ressources acquises personnellement (connaissances, savoir-faire, leçons de l'expérience, raisonnements cognitifs...) soit de ressources qu'il ne possède pas lui-même mais auxquels il peut avoir recours (banques de données, réseaux documentaires, réseaux d'expertises, autres métiers, collègues de travail, associations professionnelles...).
- *l'axe de la prise de recul* qui concerne la capacité du professionnel à prendre une distance critique par rapport à ses pratiques et par rapport aux ressources auxquelles il peut faire appel.

Ce troisième axe est celui de la *compréhension* et celui de la *conceptualisation*.

Un professionnel doit non seulement savoir agir mais être en mesure de comprendre et d'expliquer comment et pourquoi il agit de telle façon plutôt que d'une autre, c'est-à-dire de *mettre en évidence comment il s'y prend pour réussir*.

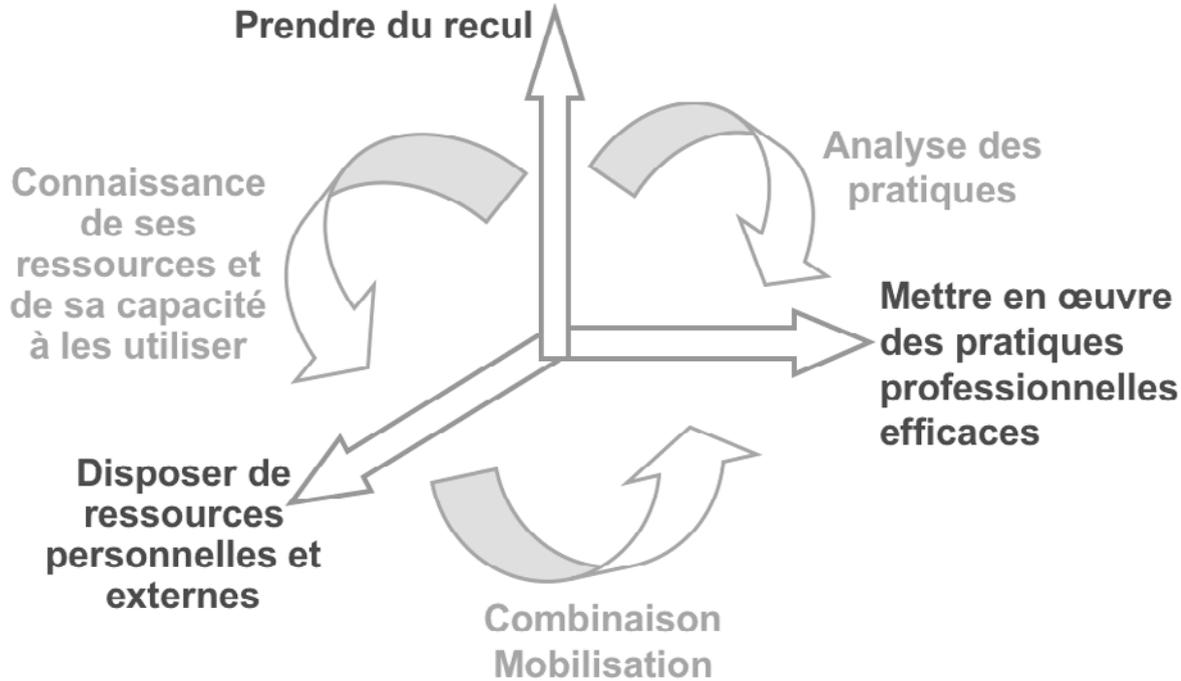
Ce troisième axe est aussi celui de la conceptualisation, c'est-à-dire de la formalisation de ses pratiques et de ses ressources. En prenant du recul, en effectuant un *travail réflexif*, le professionnel développe sa capacité à conduire lui-même ses apprentissages, à auto-réguler ses activités ou pratiques, à transposer dans d'autres contextes ou dans des contextes évolutifs ce qu'il a appris dans un contexte particulier.

En prenant du recul par rapport à ses pratiques, le professionnel peut procéder à une analyse de pratiques.

En prenant du recul par rapport à ses ressources, le professionnel peut mieux les connaître et mieux apprécier sa capacité à les mobiliser de façon efficace dans telle ou telle catégorie de situations.

Ce retour sur soi ne s'effectue pas spontanément : il suppose un apprentissage et l'appui d'un accompagnement.

LES TROIS DIMENSIONS DE LA COMPÉTENCE



Commentaires

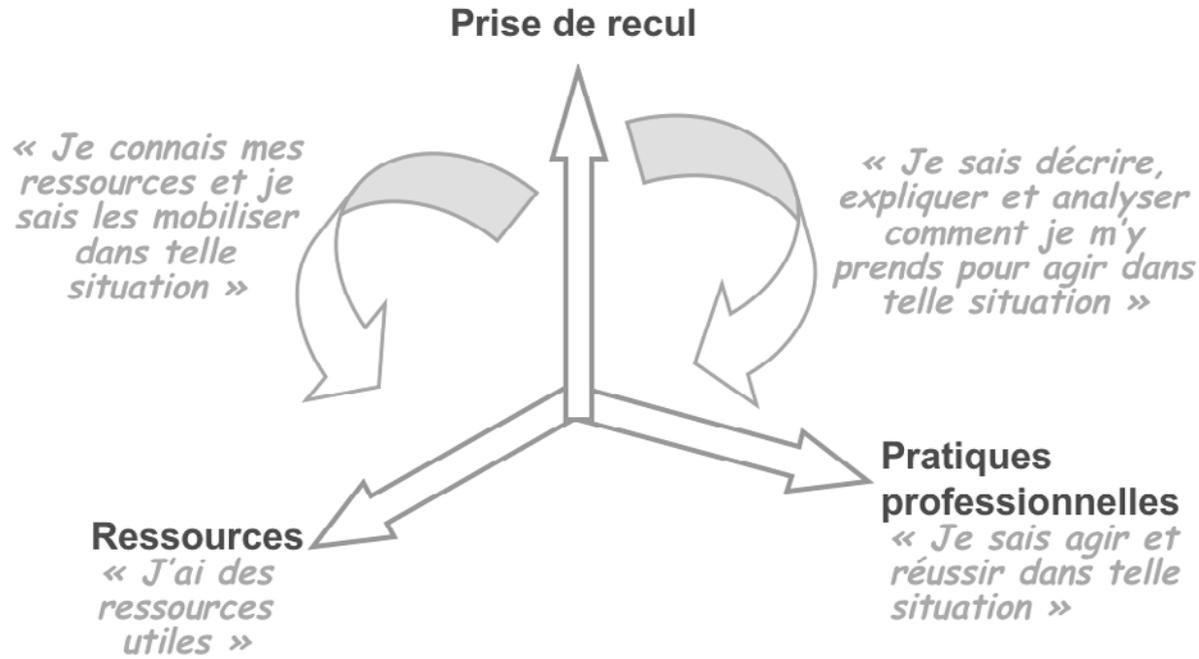
La prise en considération des trois axes de la compétence d'un professionnel et leurs relations mutuelles permet de traduire en termes simples la façon dont un professionnel compétent pourrait exprimer sa compétence, et de justifier pourquoi il est en mesure d'affirmer qu'il sait agir avec compétence :

- se référant à l'axe des pratiques professionnelles, il est habilité à déclarer : *« je sais agir et réussir avec compétence dans telle ou telle situation »*
- se référant à l'axe des ressources, il est en mesure d'affirmer : *« je dispose des ressources nécessaires pour agir par rapport aux situations de travail relevant de mon métier »*
- se réfèrent à l'axe de la prise de recul ou de la distanciation critique, il doit pouvoir avancer :
 - *« je sais décrire, expliquer et analyser comment et pourquoi je m'y prends de telle façon dans telle situation »*
 - *« je connais mes ressources et je sais les mobiliser dans telle situation ».*

Et, sur l'ensemble de ces déclarations, pouvoir affirmer : *« et je suis capable de le prouver ».*

Ces diverses expressions avec les preuves qui doivent les fonder sont à rapprocher de ce qui est attendu des dispositifs de validation des acquis de l'expérience (VAE).

« Je sais agir avec pertinence et compétence »



... « et je suis capable de le prouver »

Commentaires

L'expérience et la pratique professionnelles constituent des éléments importants dans la construction de la professionnalité. Pour ce faire, le professionnel doit savoir et pouvoir prendre du recul pour analyser ses pratiques et transformer le vécu en expérience réfléchie. Un « médiateur » sera nécessaire pour l'aider à procéder à cette mise à distance et à effectuer ce travail d'élucidation ou d'explicitation.

Cette capacité de distanciation est essentielle non seulement pour la mobilisation des ressources mais pour que la compétence soit structurée comme un schème opératoire. Celui-ci permettra la mobilisation des ressources pour une catégorie donnée de situations ou de problèmes.

Le tableau ci-contre indique trois niveaux possibles de distanciation et les types d'apprentissages qu'ils rendent possibles.



Niveaux	Description	Type d'apprentissage
L'apprentissage de l'apprentissage	Je décris comment je m'y prends pour savoir comme je m'y prends	Apprendre à apprendre
L'action verbalisée ou conceptualisée	Je décris comment je m'y prends pour agir	Tirer les leçons de l'expérience
L'action	Je réalise l'action	Apprendre en faisant

Commentaires

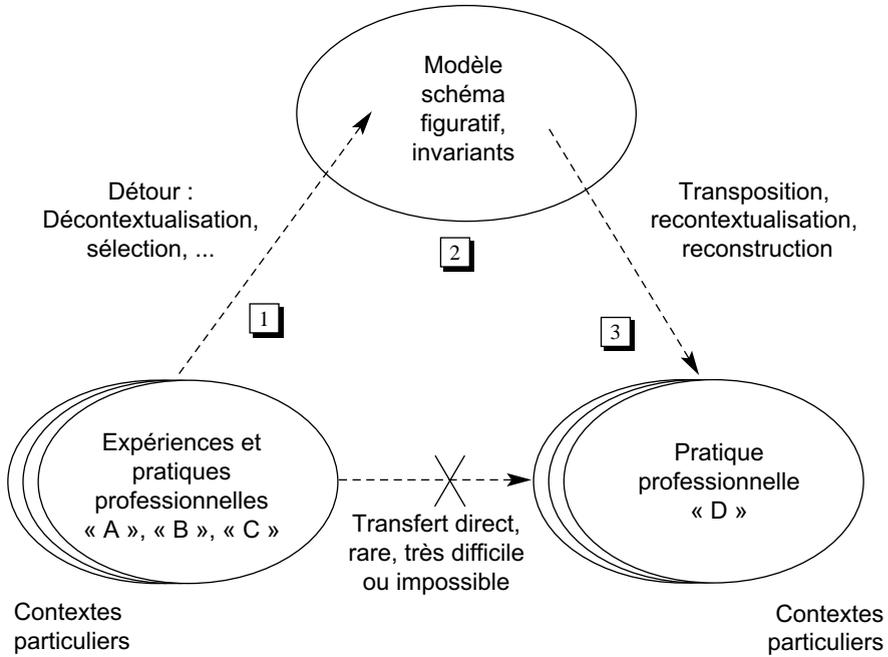
La réflexivité est une des composantes essentielles de la professionnalité. Elle consiste pour le professionnel à savoir prendre du recul par rapport à ses pratiques, à ses représentations, à ses façons d'agir et d'apprendre. Il peut les mettre en mots, les mettre en forme figurative et les soumettre à une analyse critique. C'est cette capacité qui le rend non seulement acteur mais auteur. Il crée son savoir professionnel, ses compétences en leur donnant forme : la réflexivité n'est pas en effet simple reproduction mais une reconstruction par conceptualisation. C'est cette réflexivité qui lui permettra de réinvestir ses expériences et ses pratiques sur des pratiques et des situations professionnelles diverses, de devenir « l'homme de la situation ».¹

Le schéma ci-contre visualise ce processus de réflexivité débouchant sur la transposition :

- ❑ Les pratiques professionnelles « A », « B », « C » sont inscrites dans un contexte particulier (culture, histoire, personnes, moyens...) qui les rendent difficilement transposables dans un contexte « D » différent, voire inédit.
- ❑ Il importe donc d'effectuer un détour 1 en décontextualisant les pratiques « A », « B », « C », en acceptant de perdre en détails pour gagner en généralisation, de façon à les modéliser 2 sous forme de schémas figuratifs, et d'identifier des invariants.
- ❑ Dans un troisième temps 3, le professionnel recontextualise le modèle transposable pour reconstruire une pratique singulière adaptée à un nouveau contexte.

On reconnaît un expert à sa virtuosité à mettre en œuvre un tel processus. Elle se produira par une intelligence des situations, « un *insight* » qui suppose la variété des expériences et un long entraînement à la réflexivité.

1. Ou la femme... bien entendu !



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

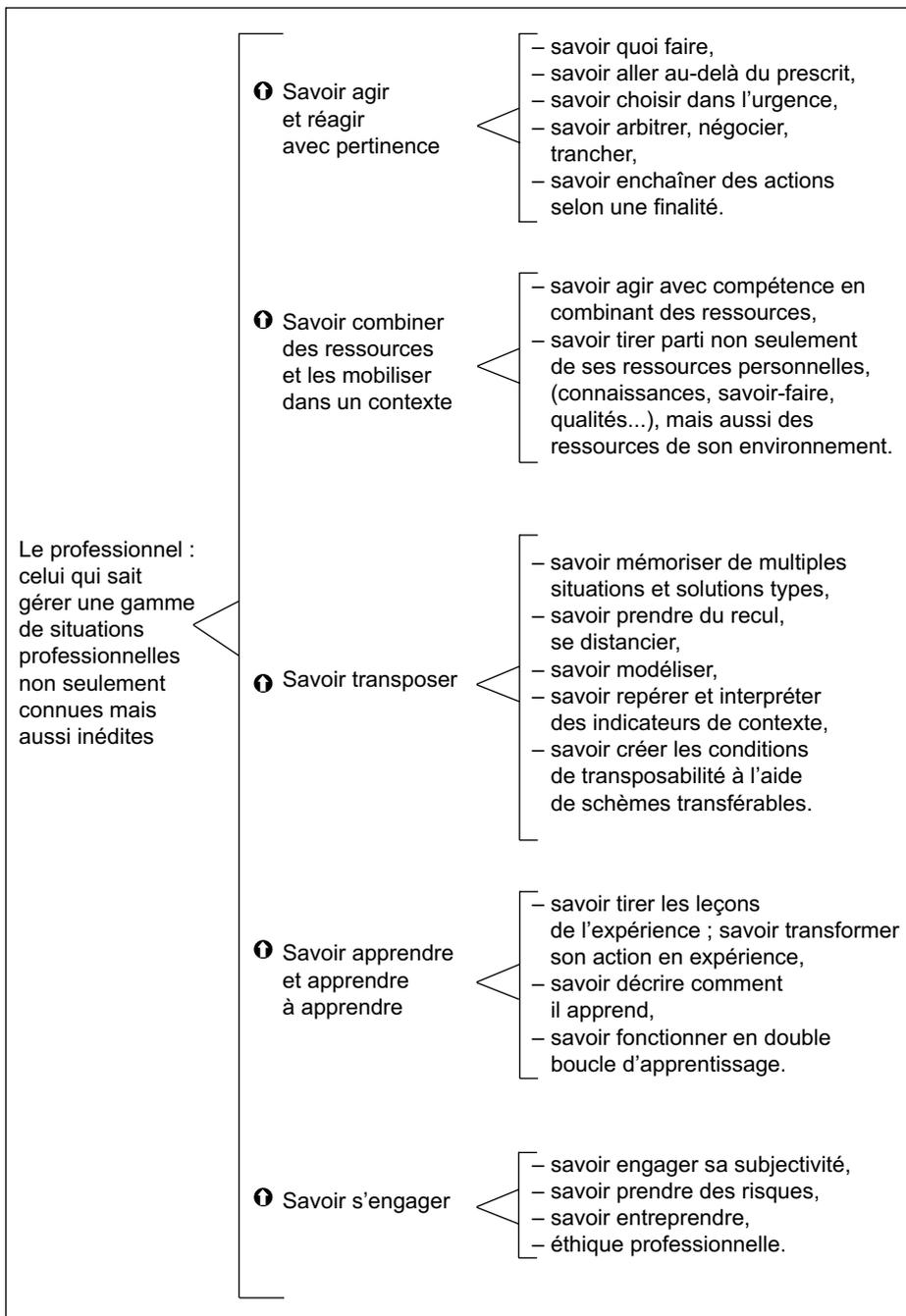
*Le professionnel
et les niveaux
de professionnalisme*

Commentaires

Si la compétence est une notion non seulement utile mais indispensable, il ne faut pas oublier que, dans la réalité, la compétence n'existe pas en soi, indépendamment d'un sujet qui la porte et dont elle est indissociable. Ce qui existe réellement ce sont des personnes plus ou moins compétentes.

Il est donc important de préciser ce que l'on peut entendre par professionnel. À quoi reconnaîtra-t-on un professionnel ? Qu'est-ce qui permettra de qualifier une personne de professionnel ?

Le tableau ci-contre décrit le professionnel comme une personne qui « sait gérer une gamme de situations professionnelles », et décline les diverses composantes de cette définition.



Commentaires

Trois niveaux de professionnalisme peuvent être distingués : débutant, professionnel confirmé, expert.

Le tableau ci-contre propose un ensemble de caractéristiques décrivant le niveau de débutant.

	Démarche/mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
Débutant	<ul style="list-style-type: none"> - vision partielle d'une situation, - difficulté à distinguer l'essentiel de l'accessoire ; s'attarde aux détails d'un énoncé, d'un problème, - faible tri des informations, - fonctionne par tâtonnement, essais et erreurs, - progression pas à pas et analytique, - peu ou pas de recours à l'intuition, - forte référence à des règles et procédures générales indépendamment du contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> - généraux et peu contextualisés 	<ul style="list-style-type: none"> - connaît mal ses potentialités et les utilisations possibles de ses ressources ; ne sait pas toujours à quoi ses connaissances peuvent servir, - organise ses connaissances davantage en fonction de l'énoncé d'un problème que de schèmes mémorisés, - savoirs fragmentaires, - en reste à la structure superficielle des problèmes, - faible capacité à utiliser ses connaissances en temps opportun. 	<ul style="list-style-type: none"> - en apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> - faible autonomie, - application des règles formelles, - forte utilisation des règles d'entraînement. 	<ul style="list-style-type: none"> - incertaine, - en pleine construction, - recherche de modèle. 	<ul style="list-style-type: none"> - peu fiable mais réussites ponctuelles.

Commentaires

Le tableau ci-contre décrit les principales caractéristiques qui permettront de qualifier une personne de professionnel confirmé.

Ce niveau se caractérise par un degré d'autonomie qui permet de prendre des initiatives pertinentes et qui se fonde sur une maîtrise des principales dimensions du processus de construction de compétences.

	Démarche/mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
Maîtrise professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - stratégies d'étude et de résolution de problèmes, - sait décider ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif, - sait prendre des décisions raisonnées en fonction d'un diagnostic et d'un objectif, - vision globale et cohérente des situations, - confiance limitée en l'intuition ; se fie aux méthodes d'analyse, - adapte les règles à un contexte. 	<ul style="list-style-type: none"> - contextualisés 	<ul style="list-style-type: none"> - bonne connaissance de ses savoirs, capacités et compétences. 	<ul style="list-style-type: none"> - maîtrisée 	<ul style="list-style-type: none"> - autonomie - sait interpréter les règles, - simplification ou abandon progressif des règles d'entraînement. 	<ul style="list-style-type: none"> - confiance en ses capacités et connaissances acquises. 	<ul style="list-style-type: none"> - fiabilité

Commentaires

Le troisième niveau du professionnalisme est celui de l'expertise.

À ce stade la personne non seulement dispose d'une pleine maîtrise de ses compétences mais est en mesure de construire des compétences dans l'instantané à partir d'une vive intelligence des situations.

Pour reprendre une métaphore musicale, on pourrait dire qu'elle est non seulement capable de composer mais d'improviser.

	Démarche/mode d'intervention	Contextualisation des savoirs	Méta-connaissances	Gestion du temps	Degré d'autonomie	Image de soi	Fiabilité
Expertise	<ul style="list-style-type: none"> - réagit de façon intuitive et globale, sans se référer explicitement aux règles de la profession ; voit directement ce qu'il faut faire ; ne calcule pas sa réponse ; sait faire face de façon immédiate aux événements ; agit de façon spontanée ; sait court-circuiter les étapes d'une procédure, faire des impasses ; forte capacité d'intuition et d'<i>insight</i>, - ne recourt aux démarches, aux règles et procédures habituelles qu'en situation inhabituelle de rupture ou dégradée, - se fie davantage à des approches de structure qu'à la recherche des détails ; forte capacité de reconnaissance de formes, - met en œuvre des stratégies globales plutôt qu'analytiques ; vision synthétique, - sépare l'essentiel de l'accessoire ; fait l'économie d'informations, - anticipe à partir de signaux faibles, - sait se prononcer dans une conjoncture. 	<ul style="list-style-type: none"> - très contextualisés - très rapidement mobilisables. 	<ul style="list-style-type: none"> - se réfère à une heuristique (rapportant à une typologie de problèmes ou de situations), - organise ses connaissances à partir de schèmes, de modèles d'analyse, de « <i>patterns</i> » de « <i>théories d'action</i> », - organise ses connaissances en blocs (« <i>chunks</i> ») reliés entre eux et faciles à mobiliser, - a su développer des méta-connaissances qui lui permettent de mieux savoir mettre en cause ses savoirs, - connaît les utilisations multiples des ressources (savoirs, capacités...) qu'il possède, - forts automatismes et savoir-faire incorporés, - capacité à saisir le bon moment de mise en œuvre de ses connaissances. 	<ul style="list-style-type: none"> - peut agir très vite mais sait choisir les rythmes adéquats, - non seulement réagit mais anticipe, - immédiatement opératoire, - rapidité d'exécution, - aisance. 	<ul style="list-style-type: none"> - totale : peut en fixer les limites, - sait donner de nouvelles interprétations aux règles, - capacités à créer ses propres règles, - abandon des règles d'entraînement, - prend des risques à titre personnel. 	<ul style="list-style-type: none"> - très congruente, - connaît les points forts et les limites de son expertise, - confiance en soi, aisance, aplomb, - sait gérer son image. 	<ul style="list-style-type: none"> - très grande régularité de la compétence.

Commentaires

Dans le champ du professionnalisme et de la professionnalisation, trois notions peuvent être distinguées :

- ❑ les ressources incorporées à la personne et constituant un potentiel pour agir avec compétence,
- ❑ les activités à réaliser avec compétence,
- ❑ le professionnalisme.

Le tableau ci-contre décrit et distingue quelques éléments caractéristiques de ces notions.

	Ressources	Activités à réaliser avec compétence	Professionnalisme
Descripteur	Connaissances, capacités/savoir-faire, aptitudes/leçons de l'expérience, réseaux de ressources	La description des pratiques professionnelles	Corpus cohérent et structuré de ressources personnelles et de schémas opératoires
Degrés	Niveaux de maîtrise, d'appropriation ou d'approfondissement	Niveau de maîtrise	– Expert, – Professionnel confirmé, – Débutant
Maille	Maille courte pour les savoir-faire	Maille large pour les activités	Axes structurants pour le professionnalisme
Mode d'acquisition et de développement	Par la formation et les situations professionnalisantes	Par les situations professionnalisantes (réelles, simulées ou reconstituées)	Par l'expérience accumulée des situations professionnalisantes et de la formation

Commentaires

La professionnalité entendue comme la capacité d'agir comme professionnel ne se résume pas à la possession d'un ensemble de connaissances ou de savoir-faire.

Le tableau ci-contre en montre les diverses composantes.

La dernière composante du tableau ci-contre – la reconnaissance par le milieu professionnel – est mentionnée par le fait qu'il s'agit d'une reconnaissance construite : la professionnalité suppose que l'on soit non seulement acteur dans son contexte professionnel, mais auteur de sa professionnalité singulière.

- ❑ Une **identité professionnelle** donnant un sens à la construction et au maintien des compétences.
- ❑ Une **éthique professionnelle** orientant les pratiques et les décisions.
- ❑ Des **axes de professionnalisme** orientant la construction et l'organisation du corpus des « ressources » (connaissances, savoir-faire...).
- ❑ Une **variété de ressources et d'expériences** permettant de disposer de **schèmes opératoires** mobilisables dans des situations diversifiées.
- ❑ Une capacité de **réflexivité** et de **distanciation critique** par rapport aux représentations, aux compétences, aux ressources, aux façons d'agir et d'apprendre. Le savoir **de** la pratique est complété et orienté par le savoir **sur** la pratique.
- ❑ Une **reconnaissance** par le milieu professionnel.

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

La compétence collective

EBSCOhost®

Commentaires

Le développement des compétences collectives tend à devenir une préoccupation croissante des entreprises et des organisations. Cette émergence n'est pas due au hasard. Le tableau ci-contre en résume les principaux facteurs explicatifs.

Il est important de souligner que la valeur des compétences d'une organisation n'est pas faite de la simple addition des compétences individuelles mais de leurs combinaisons spécifiques. Ce sont ces combinaisons qui sont difficiles à copier par les concurrents, qui peuvent constituer un avantage compétitif et qu'il y a donc intérêt à développer.

Si la compétence individuelle est la propriété des individus, la compétence collective est la propriété de l'entreprise.

La compétence collective : Pourquoi maintenant ? Quels enjeux ?

1. La montée de la complexité

- ◆ Multiplicité des acteurs et des critères
- ◆ Multiplicité des impacts croisés
- ◆ Pluridisciplinarité requise
- ◆ Gouvernance de proximité et approches territoriales
- ◆ Projets ou événements multidimensionnels
- ◆ De la sous-traitance à la co-traitance

2. La nécessaire conjugaison entre la cohérence et le respect des spécificités

3. Les évolutions de l'organisation du travail

- ◆ Équipes avec périmètre de responsabilité
- ◆ Projets transversaux
- ◆ Travail en mode projet
- ◆ Travail en réseau
- ◆ Ingénierie simultanée et plateaux de conception

4. Les gains par la qualité des interfaces : productivité, sécurité, réactivité

5. Le maintien et le développement des « savoir-faire collectifs »

6. Le défi de l'hétérogénéité

- ◆ Coopération intergénérationnelle
- ◆ Multiplicité des temps
- ◆ Variété des cultures

7. Les limites des démarches de gestion de compétences individuelles : concilier la responsabilité individuelle et le travail coopératif

Commentaires

La préoccupation des entreprises et des organisations pour assurer le développement non seulement des compétences individuelles mais aussi des compétences collectives est croissante. Mais comment traiter de façon opérationnelle la compétence collective ? Comment la définir et la décrire ? Comment l'assurer et la développer ?

Le tableau ci-contre propose quatre « entrées » possibles et complémentaires qui permettent de sortir du discours incantatoire et de mettre en œuvre des solutions pratiques.

1. La dimension collective de la compétence individuelle

Cette première « entrée » consistera à :

- identifier les « réseaux de ressources » que pourra et devra savoir mobiliser une personne pour agir avec compétence. S'agissant de réseaux de savoirs capitalisés (banques de données, ...) ou de réseaux d'expertises (personnes ressources, experts, spécialistes divers...), ces ressources « externes » font partie de la compétence collective à laquelle l'individu peut recourir et à laquelle il concourt.
- organiser l'accessibilité, l'actualisation et la qualité relatives à ces réseaux de ressources.

2. La coopération entre les compétences individuelles

Cette deuxième « entrée » consistera à :

- élaborer et suivre des indicateurs de résultats de la coopération en termes de performance collective,
- construire et suivre des indicateurs de coopération : a quoi reconnaîtra-t-on que la coopération se développe dans un collectif de travail (équipe, projet, processus, réseau...),
- intervenir en cohérence sur une gamme de « leviers d'action » (organisation du travail, formation, règles de fonctionnement, composition des équipes, partage des enjeux...) qui sera susceptible de favoriser la coopération entre les compétences.

3. Les savoir-faire collectifs et leurs ressources constitutives

Cette troisième « entrée » consistera à :

- favoriser et caractériser les savoir-faire collectifs (ou macro-compétences) de l'entreprise ou de l'organisation,
- identifier et caractériser les combinaisons de « ressources » variées qui les constituent,
- mettre en œuvre une gestion de ressources en cohérence par rapport aux savoir-faire collectifs constituant le « cœur de métier » et en particulier à ceux qui peuvent être considérés comme « stratégiques ».

4. La gestion des savoirs (knowledge management)

Cette quatrième « entrée » consistera à :

- repérer et formaliser les « leçons à tirer » des diverses expériences et pratiques de l'entreprise ou de l'organisation,
- mettre en place et faire fonctionner un dispositif de pilotage, d'actualisation et de mise à disposition de ce savoir capitalisé,
- mettre en mémoire le savoir capitalisé.

Commentaires

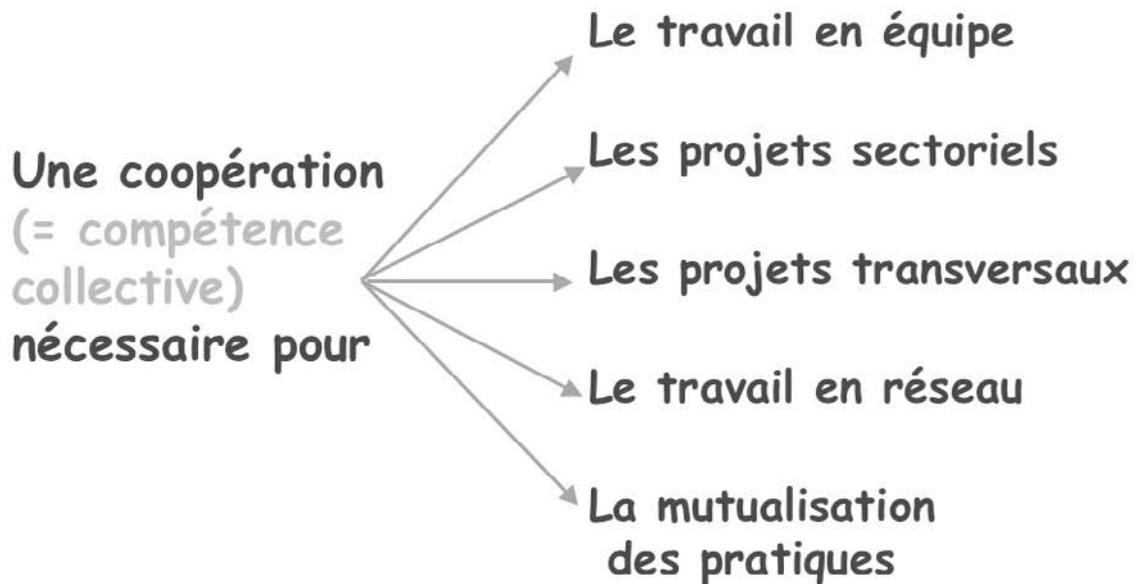
Très souvent les questions de compétences collectives sont abordées en termes de transversalité ou de coopération. Les deux termes sont alors utilisés indifféremment. Travailler en transversalité est considéré comme synonyme de coopérer et réciproquement.

Le tableau suivant vise à établir une distinction simple entre ces deux termes qui, même s'ils sont liés, ne s'en réfèrent pas moins à des exigences différentes.

Si la transversalité implique la coopération (il faut coopérer pour travailler en transversal), la coopération ne signifie pas toujours transversalité.

Travailler en transversal, c'est coopérer entre des entités organisationnelles (département, services, ateliers, divisions...) ou institutionnelles différentes (partenaires externes à une institution, co-traitants, sous-traitants...) plus ou moins éloignées, et en tout cas fonctionnant selon des logiques d'action distinctes.

Il est possible de coopérer sans travailler en transversalité : c'est le cas au sein d'une même équipe de travail.



© Le Boterf Conseil

Commentaires

De même qu'un groupe n'existe pas sans les individus qui le composent, de même la compétence collective n'existe pas en dehors des porteurs de compétences individuelles qui doivent coopérer entre eux.

Dans de nombreux référentiels de compétences, la capacité ou la compétence « à coopérer » est souvent évoquée mais peu fréquemment traduite de façon opératoire.

La question à se poser, du point de vue de la compétence individuelle, est donc la suivante : *à quoi reconnaîtra-t-on qu'un individu, dans un collectif de travail, « coopère bien », établit de bonnes relations de coopération, « sait coopérer » ?*

Le tableau ci-contre propose, à partir d'expériences diverses, des ensembles d'indicateurs qui peuvent servir à estimer cette capacité de coopération et à la développer.

QUELQUES INDICATEURS DE PRATIQUES INDIVIDUELLES DE COOPÉRATION

On reconnaîtra qu'un acteur coopère de façon pertinente et efficace si :

- Il agit en anticipant l'action des autres et en rendant son action intelligible pour les autres
- Il agit non seulement avec d'autres mais en fonction des autres : il prend en compte leurs contraintes, communique les informations dont ils ont besoin et les aide à atteindre leurs propres objectifs
- Il définit ses objectifs individuels en fonction des enjeux et objectifs supérieurs de son groupe d'appartenance
- Il prend l'initiative et entretient des relations d'aide, d'encouragement et de solidarité avec les autres acteurs
- Il agit en prenant en compte les règles de l'art de son groupe professionnel d'appartenance et en les enrichissant
- Il participe activement à des activités d'échange et de capitalisation des pratiques professionnelles et au fonctionnement des retours d'expérience
- Il accepte et gère avec sérénité les situations de conflits et de confrontation
- Il exprime sans crainte et en temps opportun ses doutes, ses limites et ses besoins d'aide pour ne pas mettre en difficulté l'action des autres

Commentaires

La compétence collective est une préoccupation croissante des entreprises et des organisations, mais elle est encore mal connue.

On peut cependant avancer que la compétence collective est une *résultante*. Elle *émerge* à partir de la coopération et de la synergie existant entre les compétences individuelles. Dans cette perspective, il peut être pertinent de chercher à la repérer à partir d'un certain nombre de caractéristiques de fonctionnement d'une unité ou d'un groupe.

Le tableau ci-contre avance quelques hypothèses de critères ou d'indicateurs permettant de la mettre en évidence.

On reconnaîtra qu'il y a compétence collective dans une unité, un processus ou un projet lorsqu'il se manifeste :

- ❑ Une élaboration de représentations partagées, par exemple :
 - il y a représentation commune d'un problème opérationnel (dysfonctionnement, déficience qualité...) ou d'un objectif à atteindre,
 - il y a convergence des référentiels individuels vers un référentiel commun,
 - il y a représentation partagée du processus et des contributions respectives de chacun à le faire fonctionner,
 - il y a accord collégial sur les modalités de traitement d'un dossier,
 - il existe des systèmes communs de références, des schèmes communs d'interprétation.
- ❑ Une communication efficace, par exemple :
 - existence d'un « langage opératif commun »,
 - une mise en commun rapide des informations pertinentes,
 - une capacité de réaction aux signaux faibles,
 - une adaptation des langages et des modes de communication aux situations vécues collectivement (activités de routine, situations d'urgence, situations inédites...).
- ❑ Une coopération efficiente entre les membres de l'équipe, par exemple :
 - une articulation entre les compétences et les personnes correspondant aux relations de coopération qui sont nécessaires,
 - une capacité à négocier « à froid » les conflits,
 - une visibilité de la contribution attendue de chacun à la performance collective,
 - le choix de modes de coopération appropriée aux diverses formes d'organisation (équipes polyvalentes, segmentation des emplois, projets transversaux...).
- ❑ Un savoir apprendre collectivement de l'expérience, par exemple :
 - la formalisation et l'utilisation des résultats, des revues de projets, des retours d'expérience,
 - l'existence et le fonctionnement de processus de capitalisation des pratiques professionnelles,
 - le fonctionnement de groupes d'échanges de pratiques.

Commentaires

Si l'on considère que la compétence collective est la résultante de la coopération entre les compétences individuelles, il peut être intéressant de disposer de critères ou d'indicateurs qui permettraient de reconnaître si la coopération se développe dans une équipe ou dans un collectif de travail.

L'analyse du travail collectif par les ergonomes n'en est encore qu'à ses débuts. Il est donc encore difficile de disposer d'indicateurs précis et transférables. Il est possible toutefois d'avancer quelques exemples – qui mériteraient d'être précisés – et dont le tableau ci-contre propose un premier aperçu.

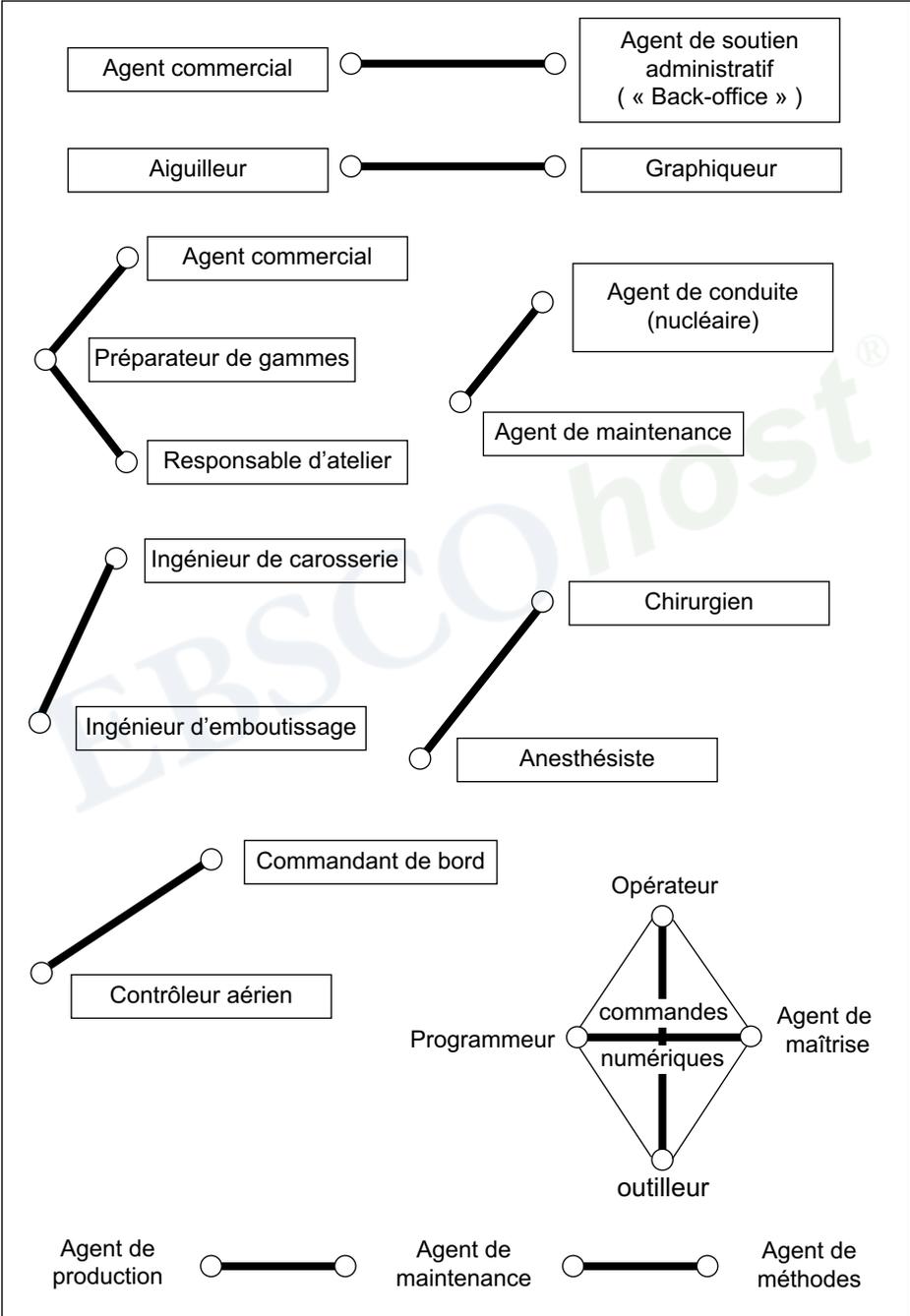
On reconnaîtra que les membres d'un groupe, d'un processus ou d'une organisation coopèrent si :

1. Ils construisent, à partir de leurs représentations individuelles, des représentations partagées des problèmes à résoudre et des objectifs à atteindre.
2. Ils mettent en œuvre des démarches projets.
3. Ils dépassent leurs cloisonnements en mettant en œuvre des démarches inter-disciplinaires ou intermétiers.
4. Ils communiquent efficacement en utilisant un langage commun.
5. Ils partagent des informations dans des relations de confiance réciproque.
6. Ils gèrent en temps opportun les conflits en réalisant des arbitrages acceptables.
7. Ils tirent régulièrement et collectivement les leçons des actions entreprises.

Commentaires

Le tableau ci-contre visualise quelques exemples de complémentarité et de chaînage de compétences.

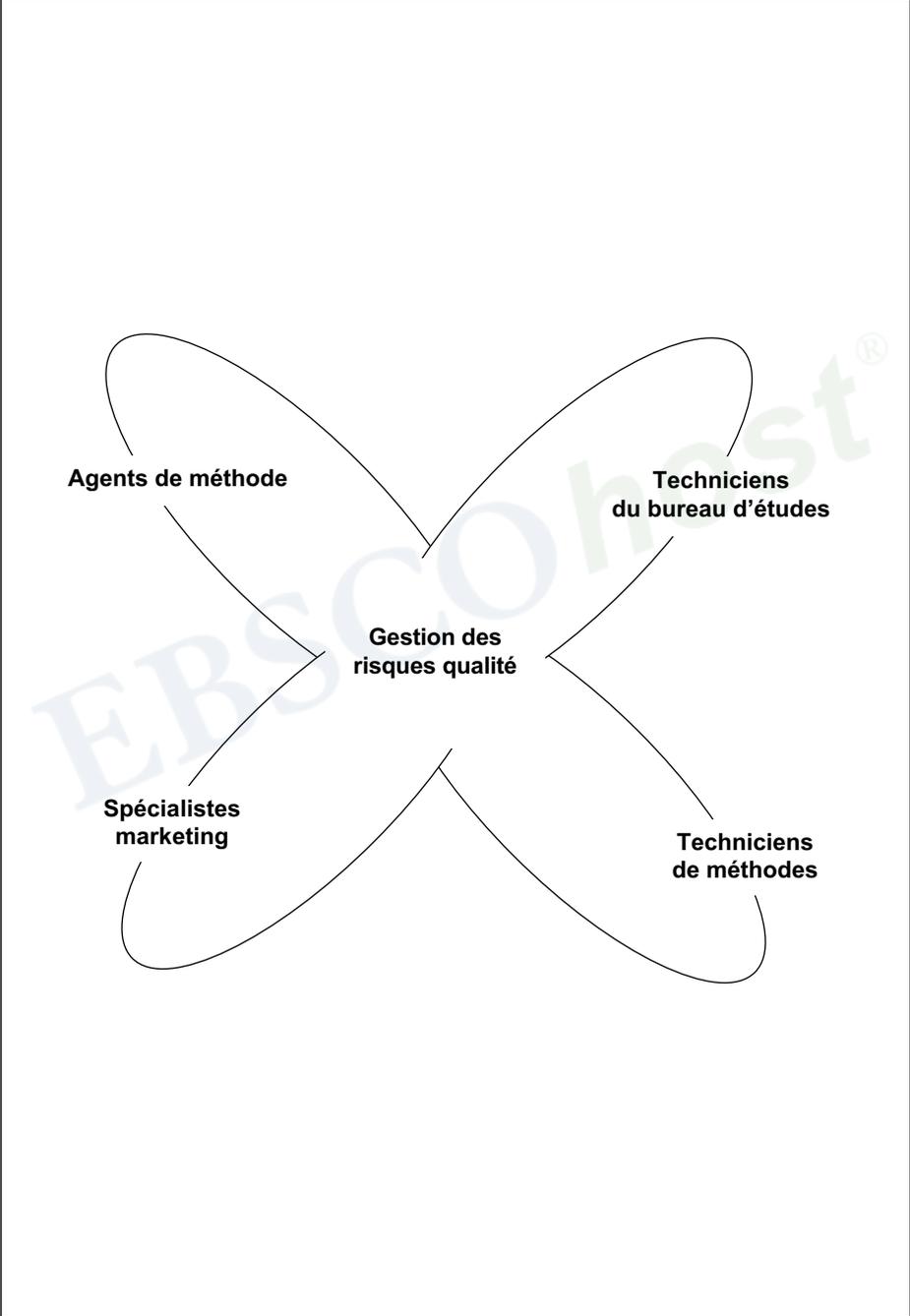
La mise en œuvre des compétences de chaque acteur est liée à la compétence des autres acteurs de la chaîne. Ce n'est que dans la mesure où chaque individu trouvera des compétences complémentaires aux siennes qu'il pourra pleinement mettre en œuvre ces dernières.



Commentaires

Des noyaux communs de compétences peuvent exister entre plusieurs métiers. C'est une des composantes possibles de la compétence collective.

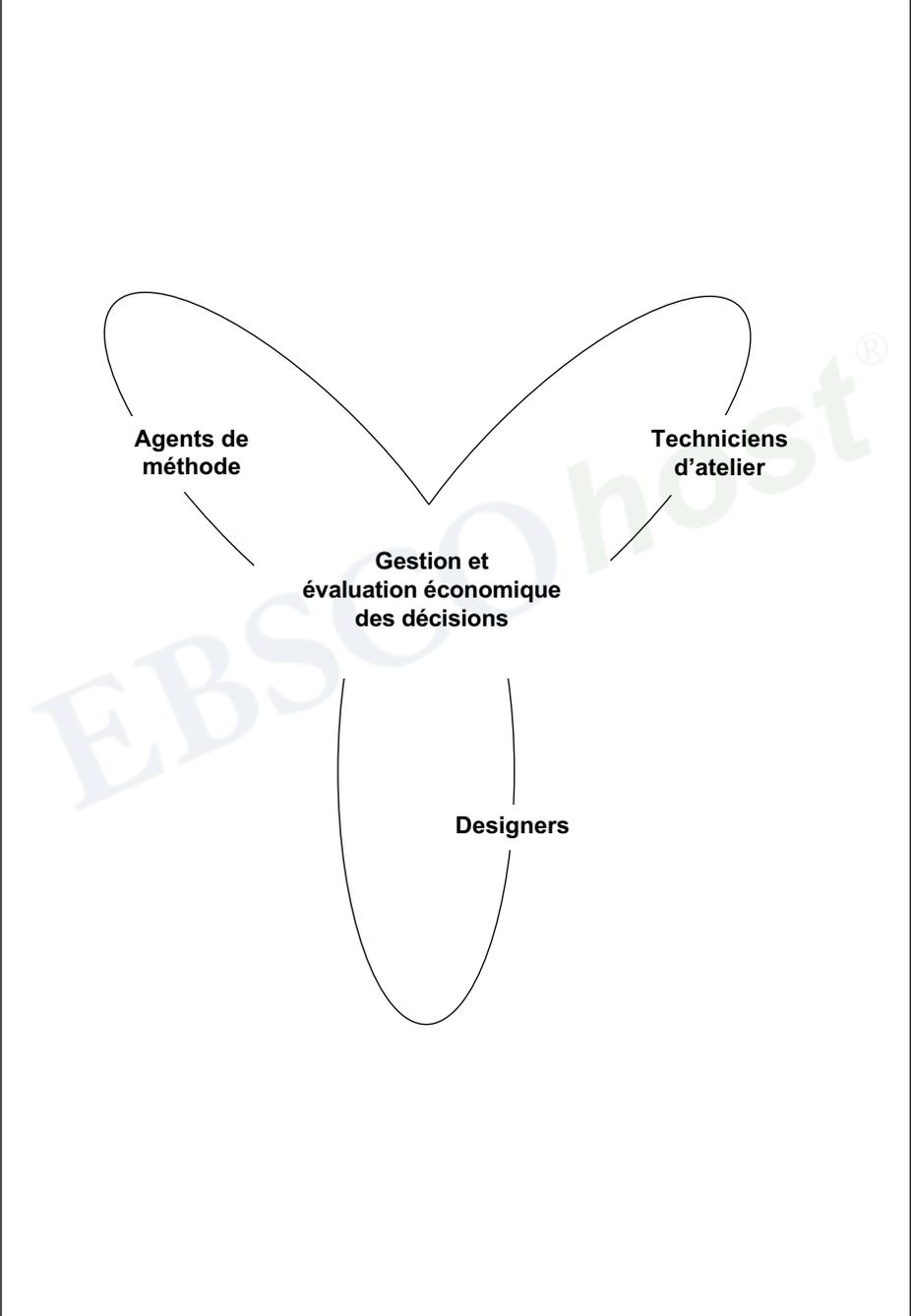
Le tableau ci-contre schématise un tel noyau (gestion des risques qualité) entre des agents de méthodes, des spécialistes marketing, des techniciens de bureau d'études, des techniciens de méthodes.



Commentaires

Des noyaux communs de compétences peuvent exister entre plusieurs métiers. C'est une des composantes possibles de la compétence collective.

Le schéma ci-contre fournit un exemple du noyau de compétence (gestion et évaluation économique des effets des décisions) à trois catégories d'acteurs : agents de méthode, techniciens d'atelier, designers.



Commentaires

Si la compétence collective est encore difficile à définir de façon opératoire, il reste possible de favoriser son émergence par la réunion de moyens diversifiés.

Le tableau ci-contre, sans vouloir être exhaustif, propose quelques suggestions en ce sens.

- ❑ **Faciliter la coopération entre les compétences**, à savoir :
 - développer un langage commun entre les acteurs,
 - organiser la complémentarité entre les compétences, les savoirs et les savoir-faire,
 - faciliter les moyens de travail en réseau,
 - faciliter la relation d'aide entre les collaborateurs, entre les collaborateurs et les experts, entre les collaborateurs et les responsables hiérarchiques,
 - faciliter les réseaux communs entre les « seniors » et les « juniors »,
 - promouvoir l'existence des compétences et des savoirs communs,
 - procéder à des offres et demandes de compétences,
 - maintenir la diversité des compétences et des savoirs.
- ❑ **Choisir des modes d'organisation facilitant la synergie entre les compétences**, à savoir :
 - mettre en place des structures à géométrie variable (brassage dans des groupes projets mobiles, responsabilités tournantes, groupes polyvalents...)
 - développer les structures matricielles et les projets transversaux,
 - mettre en œuvre des processus d'ingénierie simultanée ou « concurrente ».
- ❑ **Assurer le traitement des interfaces**, à savoir :
 - veiller à l'existence et au bon fonctionnement des compétences relais,
 - identifier des missions de gestion des étapes charnières, des points de passages critiques.
- ❑ **Créer et entretenir des relations de solidarité et de convivialité**, à savoir :
 - veiller à la cohésion effectuée par la facilitation de rites collectifs et de fêtes,
 - accorder une attention aux problèmes personnels et relationnels.
- ❑ **Instituer des processus d'apprentissage**, à savoir :
 - organiser des boucles d'apprentissage (retours d'expériences, revue de projets...),
 - maintenir la mémoire organisationnelle (groupes de capitalisation, gestion maîtrisée de la mobilité, logiciels...).
- ❑ **Mettre en place un management approprié**, à savoir :
 - animer des réseaux et des projets transversaux,
 - formaliser les expériences et pratiques professionnelles,
 - valoriser et mettre en complémentarité les spécificités et le potentiel de chacun des collaborateurs,
 - mettre au point et suivre des indicateurs d'efficacité collective,
 - faciliter les contributions individuelles à la performance collective.

Commentaires

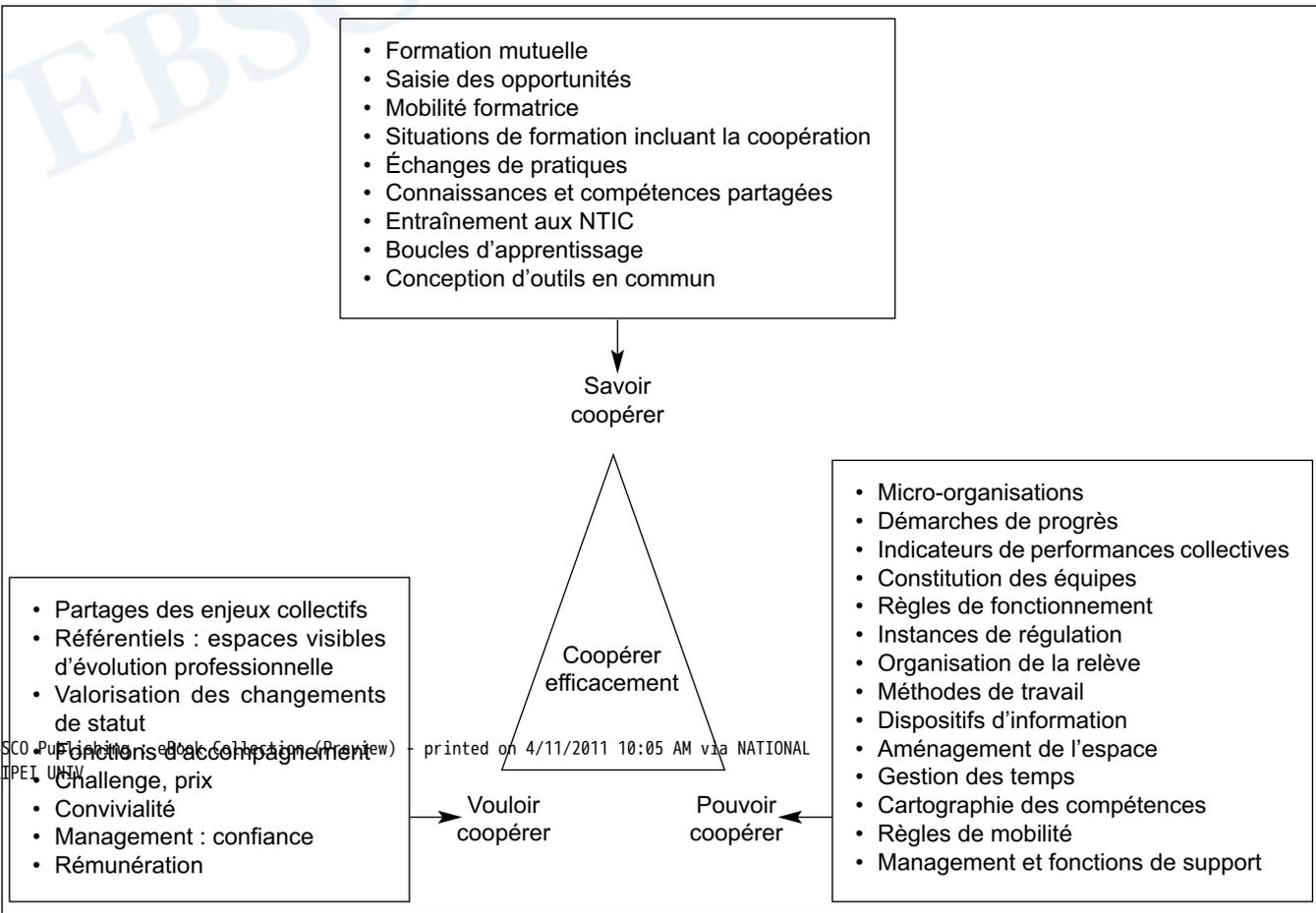
La coopération entre les compétences individuelles peut être considérée comme la résultante de la réunion de trois types de conditions concernant :

- le savoir coopérer,
- le pouvoir coopérer,
- le vouloir coopérer.

C'est en intervenant de façon cohérente sur les trois « pôles » que l'on maximisera les chances de développer une coopération efficace.

Le tableau ci-contre mis au point par Le Boterf Conseil (©) propose un ensemble de « variables » ou « leviers » sur lesquels il est possible d'intervenir pour favoriser cette coopération.

Dans cette configuration, le pôle « pouvoir coopérer » revêt une importance particulière : il se réfère en effet à l'organisation du travail dont on peut faire l'hypothèse que la mission principale sera de plus en plus de réunir et de mettre en synergie les compétences individuelles et d'optimiser leurs interfaces.

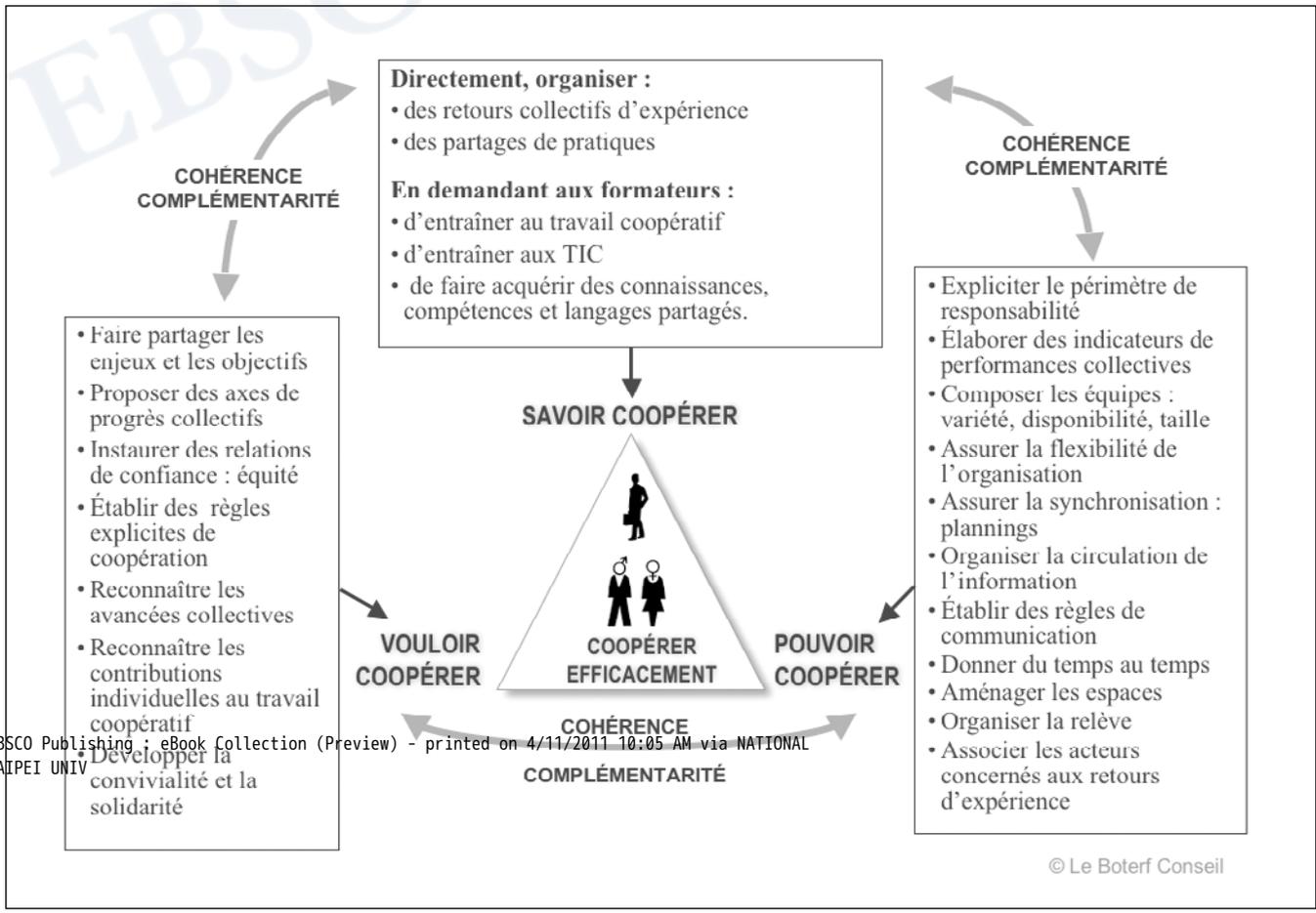


Commentaires

La compétence collective d'un collectif de travail ne se développe pas spontanément. Un certain nombre de conditions favorables concernant le savoir, le pouvoir et le vouloir agir doivent être réunies pour maximiser la probabilité que les membres du collectif coopèrent efficacement entre eux.

Le rôle du management pour réunir ces conditions est essentiel.

Le tableau ci-contre indique, du point de vue du management, les types d'intervention qu'ils peuvent avoir pour réunir ces conditions et veiller sur leur cohérence.



EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:05 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Dans un marché soumis à des pressions concurrentielles de plus en plus fortes, l'entreprise ne peut survivre qu'en sachant définir et défendre sa spécificité, ce qui la distingue de ses concurrents.

L'avantage compétitif durable d'une entreprise ou d'une organisation dépend certes du portefeuille des ressources dont elle dispose, mais surtout de sa capacité à combiner ses ressources. C'est l'originalité et le caractère difficilement imitable de la combinaison des actifs tangibles et intangibles qui crée et protège l'avantage compétitif durable.

Cette exigence conduit à disposer de concepts clairs concernant ces savoir-faire collectifs (ou macro-compétences) de façon à pouvoir fonder la stratégie de l'entreprise ou de l'organisation et à gérer ses ressources de façon optimum.

Concept	Définitions	Exemples
Macro-compétence ou savoir-faire collectif (SFC)	<ul style="list-style-type: none"> – Combinaison spécifique de connaissances et de compétences individuelles, de réseaux de savoirs et d'expertises, de technologies... que l'entreprise ou l'organisation a su construire au cours de son histoire. – Un SFC est donc constitué d'une combinaison de ressources variées. – Les SFC constituent le « cœur de métier » de l'entreprise ou de l'organisation. – Un seul individu ne peut pas posséder une macro-compétence ou un SFC. – Un même SFC peut s'appliquer à divers produits ou services. 	<ul style="list-style-type: none"> – « Savoir conditionner un médicament ». – « Savoir concevoir et développer des applications pour l'automatisation et la logistique industrielle ». – « Savoir gérer des concessions avec des collectivités ». – « Savoir miniaturiser ». – « Savoir définir et élaborer des modèles de propagation ».
Métier de l'entreprise ou de l'organisation	Le métier d'une entreprise ou d'une organisation est constitué de la combinaison de plusieurs SFC.	– « fournir des produits bons et beaux (luxe) destinés à servir l'odorat (parfums), le palais (cognac et champagne) et le toucher (cosmétique), en utilisant des technologies du végétal » (Moët Hennessy).
Savoir-faire collectif ou macro-compétence stratégique	Une macro-compétence ou un SFC sera considéré comme « stratégique » si il constitue un avantage concurrentiel durable c'est-à-dire difficilement imitable par la concurrence.	
Ressources	<ul style="list-style-type: none"> – Ce sont les éléments constitutifs de la combinaison de l'architecture d'un SFC – Les principales ressources peuvent être : des savoirs théoriques, des savoirs techniques, des savoir-faire techniques, des réseaux de savoirs ou d'expertise, des réseaux divers (clients, partenaires...), des technologies... 	<ul style="list-style-type: none"> – Savoirs théoriques : traitement du signal, droit des affaires. – Savoirs techniques : langages de programmation ; gestion de systèmes logistiques. – Savoir-faire techniques : effectuer des simulations logicielles, élaborer des algorithmes, techniques d'impression. – Savoir-faire méthodologiques : répondre aux appels d'offre ; négocier des contrats. – Réseaux de savoirs : banque d'échantillons ; banque de projets ; fiches de capitalisation d'expériences. – Réseaux divers : réseaux de clients, réseaux de partenaires. – Technologies : logiciels, outils de programmation.
Ressources critiques	Une ressource sera identifiée comme « critique » si elle est considérée comme ne devant pas être sous-traitée à l'externe ou si elle est très difficile et très coûteuse à obtenir sur le marché.	

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:05 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le tableau ci-contre indique une méthode de travail mise au point par Le Boterf Conseil (©) pour identifier et gérer les ressources variées pouvant se combiner entre elles pour constituer des savoir-faire collectifs (SFR) ou des macro-compétences.

Au croisement des savoir-faire collectifs et des ressources peuvent être mentionnées les estimations concernant un seuil critique, le degré de rareté ou de criticité, la disponibilité de ressources existantes ou souhaitables.

Marco-compétences ou savoirs faire collectifs	SFC1	SFC2	SFC3	SFC4
Ressources				
Savoirs théoriques	Seuil critique			
Savoirs techniques			Besoins futurs	
Savoir-faire techniques		État des lieux		
Savoir-faire méthodologiques				
Réseaux de savoirs				
Réseaux relationnels divers				
Technologies				

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:05 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Les compétences sont collectives dans la mesure où elles ne peuvent être construites et possédées par un seul individu. Elles résultent de la contribution, de la coopération et de la synergie entre plusieurs compétences détenues par des personnes.

Chaque savoir-faire collectif possède sa propre architecture. Elle émerge d'une combinatoire spécifique entre des ressources individuelles qui peuvent être considérées comme plus ou moins critiques et qui se combinent avec d'autres ressources.

Le tableau ci-contre propose trois critères pour reconnaître les ressources « critiques ».

Une ressource entrant dans la composition d'un savoir-faire collectif sera qualifiée de « critique » si elle correspond aux trois critères suivants :

1. Critère de « stratégie »

La ressource est nécessaire pour pouvoir réaliser les orientations stratégiques. Il ne s'agit donc pas d'une ressource qui serait simplement « utile ».

2. Critère de « compétitivité »

La ressource est nécessaire pour obtenir ou maintenir un avantage compétitif dans un domaine d'activité. Elle permet de se distinguer de la concurrence au plan national ou international.

3. Critère de « spécificité » ou de « rareté »

La ressource est une construction spécifique à l'entreprise ou à l'organisation. Elle n'existe pas telle quelle sur le marché du travail, même si elle peut y emprunter des ingrédients. Elle est très contextualisée.

Commentaires

Inventorier et décrire les savoir-faire collectifs d'une entreprise ou d'une organisation comporte divers intérêts pratiques.

Le tableau suivant en présente quelques-uns.

Cette liste montre à l'évidence combien il peut être important de les prendre en compte dans la stratégie d'une entreprise.

Les SFC : Quelques conséquences pratiques

- Veiller au maintien des savoir-faire collectifs en contrôlant la disponibilité des ressources
- Identifier l'impact démographique sur les compétences-clés (« key-men ») et veiller à leur renouvellement et à leur transmission
- Orienter la pratique d'externalisation ou de sous-traitance
- Mettre en œuvre une stratégie de développement basée sur les SFC les plus difficilement imitables par la concurrence
- Visualiser et donner du sens à la coopération

Commentaires

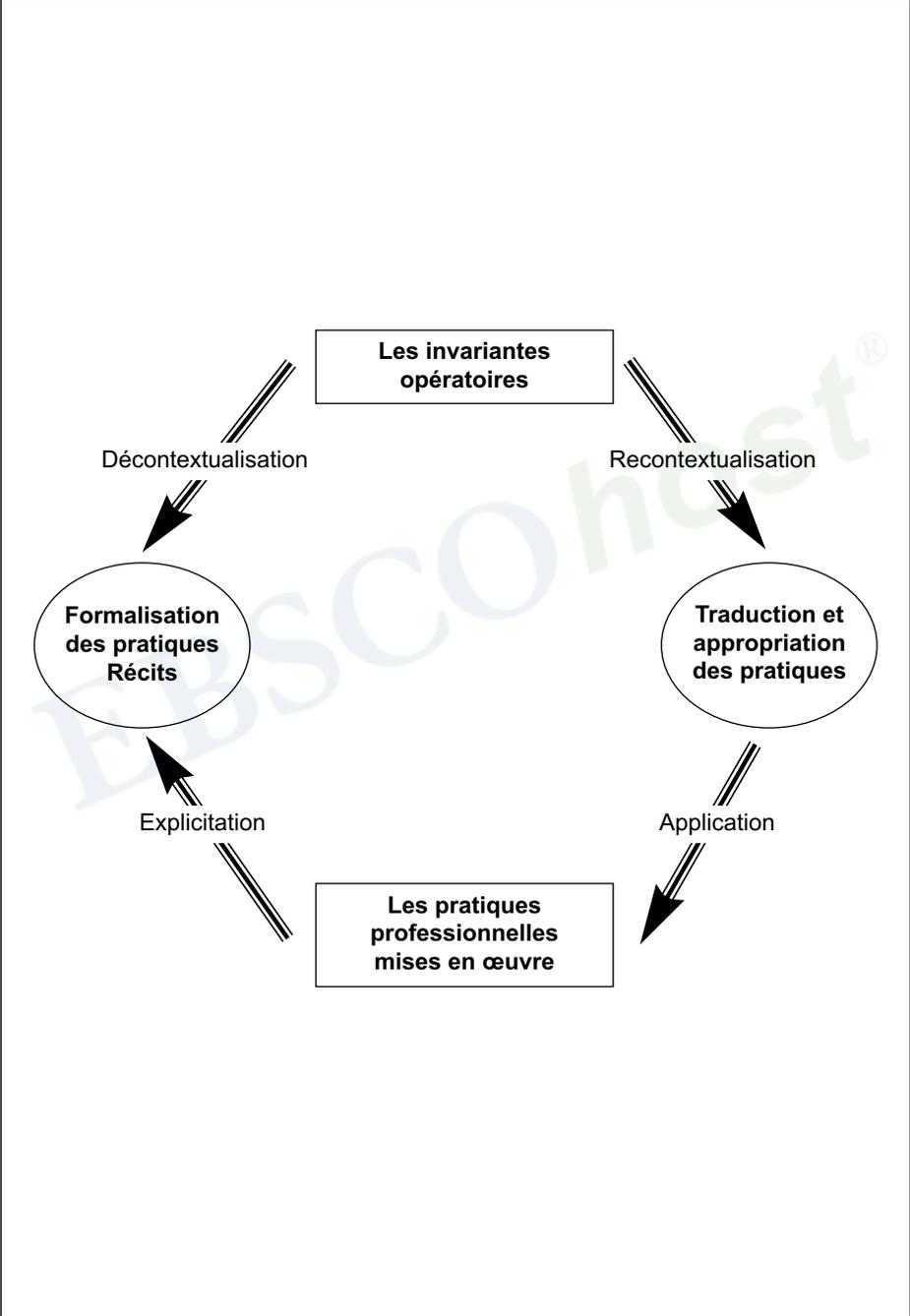
La mutualisation des expériences et des pratiques peut constituer une voie pertinente pour développer l'expertise collective. Mais encore convient-il de mettre en œuvre une méthode adéquate. Des lieux et des moments d'échanges sont nécessaires mais non pas suffisants. En ce domaine, on met souvent en avant la volonté de « transférer » des pratiques et des expériences. Mais qu'est-ce que « transférer » ?

Transférer ou mutualiser, ce n'est pas faire circuler un « objet » (une pratique, une « bonne pratique », une expérience...) entre deux ou plusieurs acteurs, en assurer le flux, mais c'est savoir effectuer la traduction d'une expérience pour qu'elle devienne appropriable. Le transfert ne se réduit pas au transport.

Mutualiser, c'est savoir tirer parti d'une expérience réalisée dans un contexte nécessairement particulier pour en faire une source possible d'inspiration afin de pouvoir concevoir et mettre en œuvre des pratiques dans les contextes distincts.

Le schéma ci-contre propose une démarche de mutualisation en quatre moments :

1. Le moment de l'expérience vécue dans des contextes variés.
2. Le moment de l'explicitation. Cette première « mise en forme » est un récit des pratiques.
3. Le moment d'identification des « invariants » (typologie de problèmes à traiter, conditions de réussite, types de risques, variables d'action, système d'acteurs, opération clés...) qui sont susceptibles de servir de « source d'inspiration » pour des pratiques à venir. L'élaboration de ces invariants constitue un processus de création d'une expertise collective.
4. Le moment de recontextualisation et d'appropriation. Ce travail de création, et non pas de simple copie, consiste à traduire les invariants dans de nombreuses pratiques à mettre en œuvre dans des contextes diversifiés.



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Trop souvent l'expérience montre que des efforts considérables faits pour formaliser et capitaliser les savoirs issus des pratiques ne sont suivis que d'effets limités : les banques de données se gonflent, les fiches de capitalisation s'accumulent, les bibliothèques de documents s'agrandissent, mais leur usage se raréfie.

Le tableau suivant propose quelques règles essentielles pour éviter cette situation et pour constituer une « mémoire vivante » de ce travail de capitalisation.

- Ne pas viser l'exhaustivité, la traçabilité totale
- Préciser les contextes d'utilisation
- Repérer les invariants
- Impliquer les acteurs dans l'explication et l'actualisation des savoirs
- Organiser la mise à jour, l'actualisation régulière
- Faciliter l'accès aux lieux de savoirs existants
- Veiller à la convivialité et à l'ergonomie des interfaces
- Définir les règles et niveaux de confidentialité

Commentaires

Le schéma ci-contre met en évidence les deux axes complémentaires sur lesquels doivent de plus en plus travailler actuellement les entreprises pour gérer les compétences :

❑ L'axe de la gestion et du développement des compétences individuelles. Cet axe concerne l'ensemble des politiques et des actions visant à décrire les référentiels métiers, à définir des identités professionnelles, à anticiper l'évolution des compétences individuelles, à mettre en place des parcours individualisés de professionnalisation, à concevoir des dispositifs d'évaluation et de validation des compétences, à valider les acquis de l'expérience... Cet axe est le plus connu même s'il se caractérise souvent davantage par des discours que par des faits.

❑ L'axe de la coopération entre les compétences individuelles. Moins connu, cet axe n'en revêt pas moins une importance croissante. On y retrouve l'ensemble des politiques et des actions qui cherchent à faire travailler ensemble les compétences, à favoriser l'agir à plusieurs. Cet axe se caractérise par l'attention forte portée à l'organisation du travail. Des micros-organisations sont expérimentés et parfois généralisées. Elles portent des noms divers et significatifs : groupes de co-propriété, groupes multimétiers, unités à responsabilité élargie, unités autonomes de production, pôles de compétences, équipes pluridisciplinaires, travail en réseau, organisation par processus... des indicateurs de performances collectives sont recherchés, des identités d'équipe sont explorées, des dispositifs de reconnaissance du travail d'équipe sont proposés.

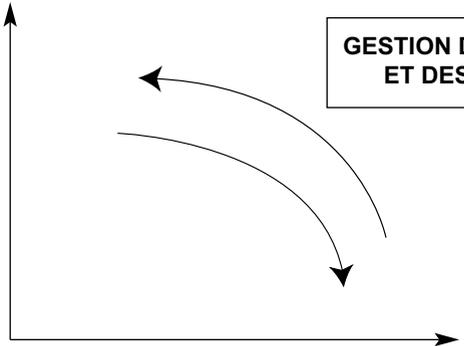
Ces deux directions de travail sont aussi légitimes l'une que l'autre. La difficulté est de les gérer simultanément. Elles n'obéissent pas forcément aux mêmes logiques, n'ont pas les mêmes priorités, ne fonctionnent pas au même rythme. Alors que la gestion et le développement des compétences individuelles fonctionnent selon un rythme relativement lent, la gestion de la coopération entre les compétences doit satisfaire au rythme rapide de l'évolution des projets ou du déroulement des processus.

Il devient de plus en plus nécessaire pour les entreprises de s'engager dans une gestion à la fois de l'organisation du travail et des compétences. L'émergence, dans certains groupes industriels, d'une fonction « organisation et développement des compétences » constitue sur ce point un signe avant-coureur.

MÉTIER ET COMPÉTENCES INDIVIDUELLES

- Identités professionnelles
- Référentiels
- Évolutions professionnelles individuelles
- Reconnaissances individuelles
- Capitalisation métier interprojets
- ...

GESTION DE L'ORGANISATION ET DES COMPÉTENCES



COOPÉRATION ENTRE LES COMPÉTENCES INDIVIDUELLES

- Organisation : copropriété, groupes multi-métiers, projets transversaux, processus, unités à responsabilité élargie, pôles de compétences, équipes pluridisciplinaires, unités autonomes de production, réseaux...
- Indicateurs de performance collective,
- Reconnaissance d'équipe...

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

*Comment concevoir
des dispositifs
de professionnalisation ?*

Commentaires

Il peut exister plusieurs conceptions de la professionnalisation. Le tableau ci-contre propose six principes directeurs.

Cette conception accorde toute sa place à la formation mais l'inclut dans une perspective plus large.

1. On ne professionnalise pas les personnes ; seules celles-ci peuvent « se » professionnaliser :
 - si elles en ont la volonté et y consacrent l'énergie nécessaire,
 - si un ensemble de moyens sont mis à leur disposition pour favoriser l'élaboration et la réalisation de leurs parcours de professionnalisation.La professionnalisation résulte donc d'une volonté partagée.
2. La professionnalisation vise à former des professionnels qui non seulement aient des compétences mais sachent agir avec compétence dans des situations de travail non seulement connues mais également inédites.
3. Le professionnalisme se construit au travers de parcours de professionnalisation qui peuvent se gérer comme des parcours de « navigation ».
4. Les parcours de professionnalisation incluent non seulement des situations de formation mais également des mises en situations de travail professionnalisantes.
5. La professionnalisation suppose la mise en place de moyens de développer la réflexivité et la distanciation critique des professionnels sur leurs pratiques, leurs compétences et leurs ressources, leurs représentations, leurs façons d'agir et d'apprendre.
6. La qualité et la continuité des parcours de professionnalisation dépendent fortement de la qualité des liens de coopération qui existent entre les divers acteurs (conseillers en orientation, formateurs, tuteurs, encadrement de proximité...) qui interviennent sur ces parcours.

Commentaires

Concevoir un dispositif visant à favoriser l'élaboration et la réalisation de parcours de professionnalisation suppose qu'un ensemble de conditions soient mises en place.

Le tableau ci-contre énonce sept types de conditions qui devraient être prises en compte et dont la réunion aura un impact décisif sur la qualité et l'efficacité du dispositif.

Sept orientations majeures pour concevoir un dispositif de parcours de professionnalisation

1. Préparer à « agir avec compétence » et non seulement faire acquérir des compétences.
D'où entraînement :
 - À mettre en œuvre des « pratiques professionnelles » pertinentes
 - À combiner et mobiliser des combinatoires appropriées de « ressources »
2. Organiser la coopération des acteurs intervenant sur les parcours de professionnalisation
3. Faciliter et organiser l'élaboration et la réalisation de parcours personnalisés de professionnalisation
4. Proposer une offre d'opportunités variées de professionnalisation (auto-formation, module de formation, situation de travail professionnalisante, tutorat, formation interne...)
5. Distinguer une « personnalisation » de parcours et les formations individuelles
6. Mettre en cohérence les outils (entretien individuel, projet de parcours, VAE, référentiels, ...)
7. Prendre en compte l'intérêt conjoint des salariés et de l'entreprise

Commentaires

Il est possible de concevoir les projets et parcours de professionnalisation comme des projets et parcours de navigation. Il s'agit d'une analogie mais qui n'est pas due au hasard à l'époque des hypertextes et d'internet.

Le modèle de la navigation peut également offrir une approche intéressante pour chercher des convergences entre les projets personnels d'évolution professionnelle et les projets et contraintes d'une organisation ou d'une entreprise¹.

Le tableau ci-contre présente les principaux éléments intervenant dans cette approche.

1. Ce modèle a été mis au point par le cabinet Le Boterf Conseil et fait l'objet d'un copyright. Il est développé dans l'ouvrage de Guy Le Boterf : *Professionnaliser* à paraître fin 2006 aux Éditions d'Organisation.

- ❑ **Une destination à atteindre** : des référentiels métier et des cibles de professionnalisation.
- ❑ **Une carte pour tracer des parcours** : une carte des opportunités de professionnalisation (situations de formation en salle, situations de travail simulées, situations d'échange de pratiques, situations de travail accompagné, auto-formation assistée...).
- ❑ **Un plan de route négocié** : les projets de parcours de professionnalisation.
- ❑ **Des instruments pour faire le point** : des bilans de positionnement et des moments d'évaluation des progrès en professionnalisation.
- ❑ **Un carnet de route** : des récits de parcours de professionnalisation et des portefeuilles de compétences.
- ❑ **Des conditions et des règles de navigation** : des règles de conception, d'organisation et d'usage du dispositif de professionnalisation.
- ❑ **Un copilotage** : un dispositif d'accompagnement et de soutien des parcours de professionnalisation.

Commentaires

Le graphique ci-contre illustre et résume les principaux éléments du « modèle » de la navigation professionnelle. On peut y repérer :

❑ L'espace de professionnalisation représenté par une carte des opportunités. Cette carte contient :

- des situations de formation,
- des situations professionnalisantes.

Parmi ces opportunités, certaines sont des points de passage obligés pour tous les parcours, d'autres sont des points de passage à options.

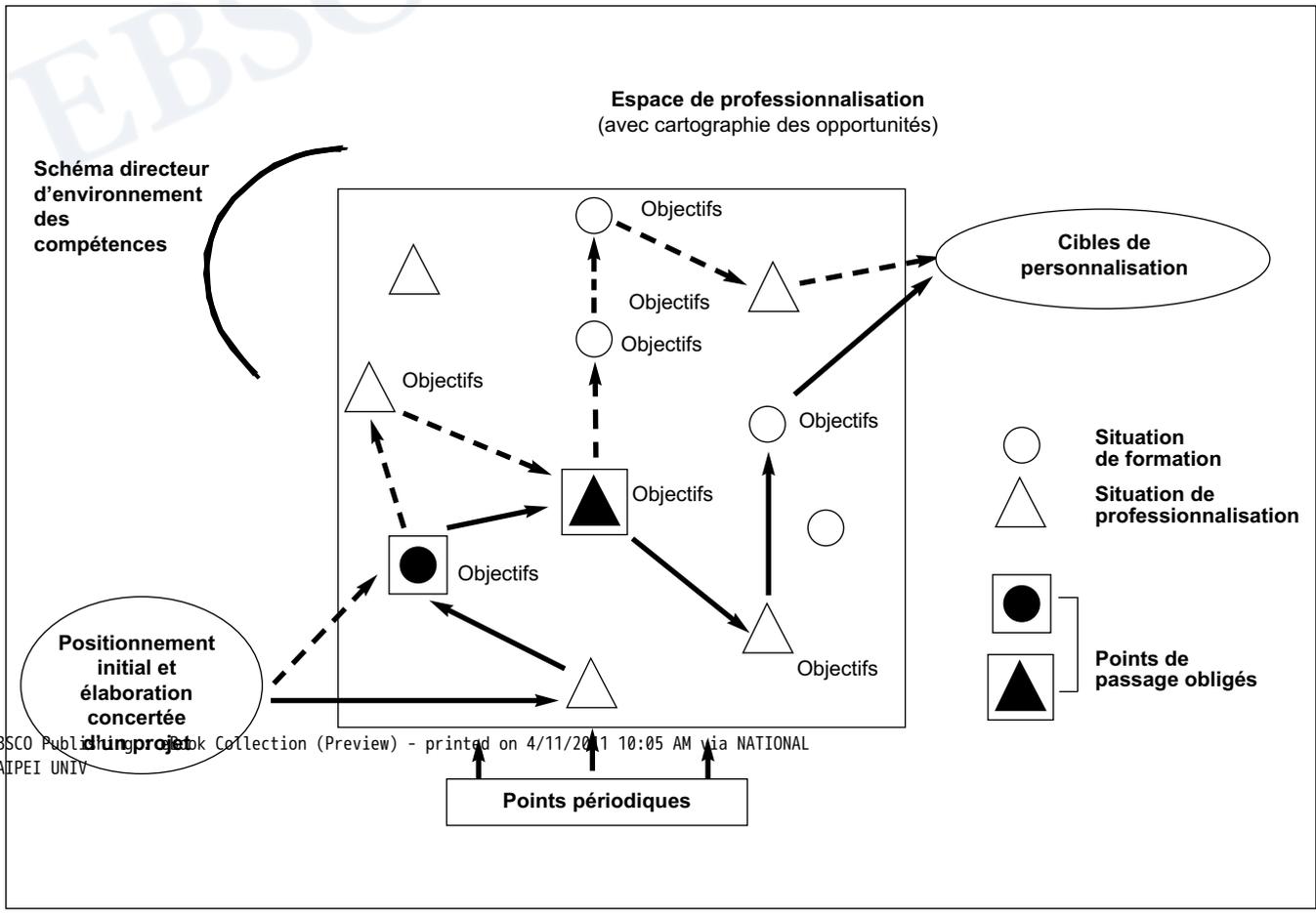
❑ Des cibles de professionnalisation constituent des « destinations à atteindre » pour les parcours de professionnalisation.

❑ Des objectifs de professionnalisation associés aux différentes opportunités.

❑ Un bilan de positionnement initial débouchant sur un projet de parcours (ou projet de professionnalisation).

❑ Des bilans périodiques permettent de « faire le point » et de réorienter éventuellement les projets de parcours.

❑ Des parcours de professionnalisation qui sont personnalisés (en trait plein, en pointillés, sur le schéma) mais qui se retrouvent aux points de passage obligés.



EBSCO Publishing Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:05 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Une cible de professionnalisation peut être caractérisée comme suit :

❑ Elle indique un ensemble d'objectifs de professionnalisation à atteindre au terme d'un parcours. Elle pointe la direction vers laquelle chaque personne doit construire de façon singulière ses propres compétences.

❑ Une cible de professionnalisation s'inscrit au sein d'un référentiel métier. Selon le niveau de départ de la personne qui s'engage dans un parcours, les objectifs visés pourront être de niveaux d'ambition différents. Certains chercheront à atteindre des niveaux de débutants, d'autres des niveaux de professionnel confirmé ou d'expert. Chaque parcours ne débouche pas sur le niveau expertise.

Une distinction est donc à opérer entre un référentiel métier et une cible de professionnalisation qui s'inscrira en son sein.

❑ Divers objectifs de professionnalisation peuvent être fixés et atteints tout en maintenant le cap sur une cible de professionnalisation.

❑ Les cibles de professionnalisation ne peuvent être décrites une fois pour toutes : elles nécessitent d'être périodiquement réactualisées.

❑ Une cible de professionnalisation suppose une adhésion minimum de la part de l'entreprise (ou de l'organisation) et des individus : elle doit avoir un sens pour ces deux types d'acteurs.

❑ Un référentiel représente un champ possible de construction de compétences : des cibles personnalisées peuvent prendre place à l'intérieur de ce champ de possibilités.

- Une destination à atteindre : situations professionnelles à gérer et ressources (connaissances, savoir-faire..) à acquérir.
- Un positionnement au sein d'un référentiel métier.
- Une nécessaire et périodique actualisation.
- Un consensus minimum.
- Des points de repères à interpréter pour construire des compétences singulières.

EBSCOhost®

Commentaires

Une offre d'opportunités de professionnalisation n'est pas un programme. Il faut davantage la comparer à une « carte » représentant un territoire (de professionnalisation) et sur laquelle des parcours divers peuvent être tracés.

C'est donc un champ des possibles au sein duquel il est possible d'effectuer des choix de modalités de professionnalisation.

Une offre d'opportunités de professionnalisation peut comporter diverses « situations » entre lesquelles le réalisateur d'un parcours peut « naviguer ».

Le tableau ci-contre indique quelques exemples de ces types de situation. Il précise les divers usages qui peuvent être attendus de ces situations. Il montre que les situations classiques de formation ne constituent qu'une des catégories d'opportunités pouvant figurer sur une telle offre.

DIVERS TYPES DE SITUATIONS : Des contributions spécifiques à la professionnalisation (*exemples*)

Situation de formation en salle	Auto-formation	Situations de travail simulées ou reconstituées	Situations de travail réelles professionnalisantes	Situation de partage de pratiques
<ul style="list-style-type: none"> ■ Acquisition de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Acquisition de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entraînement à mettre en œuvre des pratiques et des gestes professionnels selon les règles de l'art ■ Entraînement à réagir à des événements rares 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Entraînement à mettre en œuvre <ul style="list-style-type: none"> ■ des ressources ■ des pratiques ■ des règles de l'art dans des contextes réels (productivité, relations sociales, ...) ■ Acquisition de « savoir y faire » 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Enrichissement des pratiques par mutualisation

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:05 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Réaliser un parcours de professionnalisation, c'est effectuer un ensemble d'apprentissages dans des situations diverses choisies au sein d'une offre globale d'opportunités de professionnalisation.

On peut donc considérer que chaque type de situations peut avoir une contribution spécifique à la professionnalisation visée.

Le tableau suivant visualise comment diverses situations intervenant dans un parcours peuvent contribuer plus particulièrement à divers objectifs de professionnalisation.

Le tableau ne mentionne que quelques situations types : il en existe bien entendu d'autres (autoformation assistée à distance, voyage d'études, situations d'étude ou de projet de recherche...).

La contribution spécifique de la formation à la professionnalisation

	Situations de formation en salle	Situations de travail simulées ou reconstituées	Mise en situation de travail réelle	Analyse et partage de pratiques	Situation d'auto-formation
■ Faire acquérir des connaissances	X				X
■ Entraîner à agir et à effectuer des gestes professionnels selon les règles de l'art	X	X			
■ Entraîner à combiner des ressources et à mettre en œuvre de bonnes pratiques, coopérer		X			
■ Entraîner à combiner des ressources, mettre en œuvre de bonnes pratiques, appliquer les règles de l'art, coopérer en contexte réel de travail (productivité, relations sociales, clients,...)			X		
■ Développer la capacité de réflexivité et de transfert		X		X	
■ Développer la capacité d'apprendre des autres et d'apprendre aux autres				X	

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:05 AM via NATIONAL

TALPEI UNIV

*Les contributions spécifiques attendues
des diverses opportunités ou situations
de professionnalisation*

Commentaires

Les opportunités de professionnalisation peuvent être diverses. Le tableau ci-contre les classe en trois types :

- ❑ **Type 1** : les opportunités que sont les situations de formation proprement dites, dont les modalités sont « classiques » et dont la finalité principale est formative.
- ❑ **Type 2** : les opportunités que sont les situations à finalité formative mais dont les modalités sont moins « classiques ».
- ❑ **Type 3** : les opportunités que sont les situations de travail ou les situations sociales, dont la finalité principale n'est pas formative, mais qui peuvent devenir également formatives si certaines conditions sont réunies.

Les parcours de professionnalisation peuvent « passer » par les diverses opportunités de façon à y acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire...) et / ou à y faire l'apprentissage de la gestion de « situations professionnelles ».

Type 1	Finalité principale et traditionnelle de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Stage de formation - Voyage d'étude, - Séminaire itinérant, - Enseignement assisté par ordinateur, - Enseignement programmé, - Suivi d'un cursus de formation dans une école, un centre de formation ou un établissement d'enseignement supérieur, - Cours par correspondance.
Type 2	Finalité formative mais modalités non habituelles	<ul style="list-style-type: none"> - Réalisation de formations-action, - Consultation d'expert avec droit de tirage, - Club d'échange de pratiques professionnelles, - Réalisation d'un projet d'étude avec soumission des résultats à un jury, - Formation par tutorat ou par accompagnement par un sénior, - Mise en situation de collaboration avec des consultants externes, - Participation à des colloques ou à des réunions professionnelles externes, - Dépouillement de revues professionnelles, - Production de manuels pédagogiques destinés à des opérateurs, - Dîner-Débat...
Type 3	Finalités non formatives mais opportunités possibles de professionnalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Participation à la mise en place et au démarrage de nouveaux équipements, - Participation à un projet transversal, - Rédaction d'un ouvrage ou d'un article professionnel, - Prêt d'outils de travail, - Immersion en plateau clientèle, - Suivi des essais effectués par les constructeurs, - Participation à des retours d'expériences : analyse systématique de pannes et d'incidents, revues de projets, - Réalisation d'une nouvelle mission spécifique, - Conduite d'un projet, - Participation à des visites ou tournées d'agences, - Exercice de la fonction de tuteur, - Participation à une mission d'audit ou d'évaluation, - Remplacement temporaire d'un responsable hiérarchique, - Conduite d'un groupe de progrès ou d'amélioration de la qualité, - Réalisation d'un parcours professionnel, alternant l'expérience de responsabilités opérationnelles et l'expérience de responsabilités fonctionnelles, - Détachement temporaire sur un autre poste de travail.

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) Participated in a mission d'audit ou d'évaluation, NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le tableau ci-contre présente deux exemples de situation de travail professionnalisante. L'une appartient au type 1 et l'autre au type 2, tels qu'ils sont définis dans la fiche précédente.

Pour chaque situation type, un ensemble de conditions sont identifiées comme devant être réunies pour produire et maximiser les effets de professionnalisation de chacune d'entre elles.

Afin de s'assurer de la faisabilité des parcours professionnels qui emprunteront ces situations, une mise en évidence des contraintes inhérentes à la mise en situation peut être effectuée.

Situations types	Conditions à réunir pour maximiser les effets de la professionnalisation	Contraintes d'organisation et de faisabilité
Participation comme auditeur à un colloque professionnel (exemple de type 2)	<ul style="list-style-type: none"> – Expliciter préalablement les objectifs de recherche d'informations pertinentes par rapport aux projets ou aux préoccupations de l'unité. – Saisir l'opportunité éventuelle d'être animateur ou rapporteur d'un groupe de travail. – Rédiger une note de synthèse construite en référence aux objectifs de recherche. – Restituer et mettre en débat la note auprès des collaborateurs, et en tirer des enseignements pour les projets de l'unité. 	<ul style="list-style-type: none"> – Ne requiert qu'une absence courte. – Mais prévoir le temps de restitution.
Participation à un projet transversal (exemple de type 3)	<ul style="list-style-type: none"> – Expliciter préalablement les objectifs de savoirs-ressources ou de compétences à atteindre. – Être associé le plus en amont possible à l'ingénierie du projet. – Participer aux réunions de revue de projet ou de retours d'expérience. – Réalisation d'entretiens en cours de projet pour faire le point sur les acquis de l'expérience. – Réaliser un bilan final sur les acquis (savoirs, capacité, compétences, ...) en mobilisant les invariants qui peuvent être transposés à d'autres situations de projet. 	<ul style="list-style-type: none"> – Requier des absences régulières à prévoir sur toute la durée du projet. – Requier une adhésion du chef de projet à la dimension formation de la participation de l'apprenant. – Requier une contribution active de l'apprenant et non seulement une attitude d'observation.

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:05 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le tableau ci-contre énonce une liste de situations de travail en entreprise et qui peuvent générer des effets de professionnalisation particulièrement intéressants.

Il ne s'agit là, bien entendu, que de quelques exemples.

Les effets attendus en terme de professionnalisation dépendront à la fois des objectifs du parcours et du traitement particulier qui sera fait de chacune de ces situations.

SITUATIONS DE TRAVAIL PROFESSIONNALISANTES

(Exemples)

- ROTATION SUR PLUSIEURS POSTES
- COMPAGNONNAGE EN SITUATION DE TRAVAIL
- PARTICIPATION À LA MISE EN PLACE ET AU DÉMARRAGE DE NOUVEAUX ÉQUIPEMENTS
- PARTICIPATION À UN PROJET TRANSVERSAL
- RÉDACTION D'UN ARTICLE PROFESSIONNEL
- SUIVI DES ESSAIS EFFECTUÉS PAR LES CONSTRUCTEURS
- PARTICIPATION À DES RETOURS D'EXPÉRIENCES : ANALYSE SYSTÉMATIQUE DES PANNES ET D'INCIDENTS, REVUES DE PROJETS
- RÉALISATION D'UNE NOUVELLE MISSION SPÉCIFIQUE
- CONDUITE D'UN PROJET
- EXERCICE DE LA FONCTION DE TUTEUR
- PARTICIPATION À UNE MISSION D'AUDIT OU D'ÉVALUATION
- CONDUITE D'UN GROUPE DE PROGRÈS OU D'AMÉLIORATION DE LA QUALITÉ
- RÉALISATION D'UN PROJET D'ÉTUDE
- MISE EN SITUATION DE COLLABORATION SUR UN PROJET AVEC DES CONSULTANTS EXTERNES
- PRODUCTION DE MANUELS PÉDAGOGIQUES POUR LES NOUVEAUX EMBAUCHÉS
- ...

© Guy Le Boterf

Situations de travail pouvant constituer des opportunités de professionnalisation dans une entreprise (exemples).

71

Commentaires

Le tableau ci-contre propose un exemple de carte d'opportunités, de professionnalisation pour les consultants d'un organisme de formation et de conseil.

Parmi ces opportunités figurent des points de passage obligés (par exemple, les modules de formation) et des points de passage à options.

C'est sur la base de cette carte que pourront être élaborés des parcours individualisés de professionnalisation qui « navigueront » entre ces opportunités.

Modules de formation	2 j	2 j	2 j	1 j	2 j	1 j
	Conduite pédagogique (int - Février)	Analyse de la demande et proposition (ext - avril)	Supports démultiplicateurs	Théories d'apprentissage (ext - oct.)	Évaluation (ext - oct.)	Représentations (ext - nov.)
	Savoirs et savoir-faire bancaires					
Ateliers de production	Tutorat		Veille et anticipation	Signature qualité		Formalisation communication
Mise en situation professionnelle avec coaching	Animation progressive		Coaching post-formation	Analyse de la demande et proposition	Confection des supports	Formation-action
Réunion de formalisation et de capitalisation des pratiques	<input type="checkbox"/> Identification des pré-requis <input type="checkbox"/> Coaching post-formation <input type="checkbox"/> Tutorat (octobre) <input type="checkbox"/> Évaluation du transfert des acquis de formation (novembre)					
Rencontres « ouverture »	<input type="checkbox"/> Nouvelles technologies ou expérience pédagogique externe innovante (22 mai) <input type="checkbox"/> La construction des compétences (novembre)					
Publications et conférences	<input type="checkbox"/> Articles dans revues professionnelles <input type="checkbox"/> Ouvrages <input type="checkbox"/> Conférences					
Université de la Poste	* Deuxième quinzaine de juillet * Deux jours de service * Thème à définir en cours d'année					
Coaching individuel	(à définir « à la carte »)					
Recherche documentaire	À définir en cohérence avec le nouveau dispositif documentaire avec indexation sur les axes de formalisation et de capitalisation					

Commentaires

Le tableau ci-contre indique comment, lors de la construction d'un projet de parcours de professionnalisation, il est possible d'associer une activité qui doit être réalisée avec compétence, avec les compétences associées qu'il convient de posséder et les situations susceptibles de constituer des opportunités de professionnalisation.

Activité à réaliser avec compétence	Compétences associées	Situations pouvant constituer des opportunités de professionnalisation
Conduire un projet transversal dans un environnement complexe et incertain	<ul style="list-style-type: none"> – Proposer des orientations donnant un sens au projet. – Gérer le projet comme un processus itératif et non comme une démarche linéaire de planification. – Adopter une approche multi-critères et savoir procéder à des arbitrages. – Maîtriser les outils d'information et de gestion du projet (plans, plannings, études de faisabilité). – Définir et renégocier les cahiers des charges du projet, en combinant les trois critères de qualité, coût et délais. 	<ul style="list-style-type: none"> – Séminaire 028 sur l'ingénierie et le management de projet. – Participation à un projet transversal. – Mise en situation de coaching avec un chef de projet confirmé. – Participation aux réseaux du club des responsables de projet. – Réalisation d'une mission d'étude sur les projets transversaux. – Stage 130 sur l'élaboration et le suivi de tableaux de bord.

Commentaires

La formation doit être reconnue comme apportant une contribution spécifique à la professionnalisation. La fiche ci-contre met en valeur quatre contributions essentielles qui impliquent que la « logique des situations de formation » ne soit pas confondue avec la « logique des situations de travail ».

Les trois dernières contributions – qui relèvent de l'entraînement – supposent que la formation soit considérée comme un espace protégé. Cette condition est en effet nécessaire pour permettre l'apprentissage par essai et erreur, la prise de risques, la résolution des « conflits cognitifs » dans un climat de sécurité, l'explicitation et l'analyse des représentations.

- ➔ Produire des ressources (connaissances, savoir-faire, ...) pour les compétences.
- ➔ Entraîner à la combinaison de ressources pour agir avec compétence (simulation, étude de problème, alternance, formation-action...).
- ➔ Entraîner à la prise de recul, à la réflexivité.
- ➔ Entraîner à apprendre, à découvrir sa propre manière d'apprendre.
- ➔ Faciliter l'évolution des représentations.
- ➔ Contribuer à la constitution d'une identité professionnelle.
- ➔ Renforcer le « sentiment d'efficacité personnelle », c'est-à-dire la confiance qu'une personne a de savoir agir avec compétence dans certains types de situations et de savoir y mobiliser les ressources nécessaires.
- ➔ Constituer des réseaux.
- ➔ Constituer un espace protégé propice aux risques à prendre dans un projet d'évolution personnelle.

Commentaires

La formation-action est une modalité de formation permettant de s'approcher le plus possible de la construction des compétences. Par sa finalisation sur le traitement de problèmes ou de projets réels, elle constitue une remarquable opportunité pour entraîner à la combinaison et à la mobilisation de ressources pertinentes (savoirs, savoir-faire...), pour créer et mettre en œuvre des compétences.

1) Le processus de formation est centré sur des problèmes à résoudre ou sur des projets à réaliser.

Il ne s'agit pas de « problèmes d'écoles » ou « d'études de cas », mais de problèmes particuliers qui se posent aux acteurs concernés de l'entreprise et auxquels ils doivent trouver une solution dans le champ des contraintes et des ressources existantes.

Exemple : amélioration des relations avec la clientèle, introduction d'une démarche d'analyse de la valeur, recherche d'un nouveau mode d'organisation, résolution d'un problème de qualité...

2) Les acteurs concernés apprennent en analysant et en résolvant « en vraie grandeur » des problèmes qu'ils doivent contribuer à résoudre.

La formation-action n'est pas seulement une formation pour l'action mais une *formation en action*.

3) Les problèmes ou les projets constituent des pivots autour desquels sont articulés des objectifs opératoires d'action et de formation.

Les problèmes ou les projets retenus sont considérés comme des points de départ, des portes d'entrée du processus de formation. Ils permettent l'acquisition, la combinaison et la mobilisation de ressources diversifiées (connaissances, savoir-faire, attitudes...).

4) Une alternance est réalisée entre des temps de formation, d'action et d'étude.

Il s'agit d'une articulation réelle entre des moments qui s'alimentent mutuellement. La théorie oriente l'expérience pratique et celle-ci interroge la théorie. La pratique n'est pas la seule application de théories ou de méthodes, elle en est aussi la source.

5) Un processus de formation-action est itératif et non linéaire.

Il existe un processus permanent d'aller et retour entre les diverses étapes à effectuer.

Ces boucles itératives sont non seulement nécessaires du point de vue de l'action mais également du point de vue pédagogique : tirer les leçons de l'action est aussi une façon d'apprendre.

Commentaires

Riche en effets potentiels sur l'apprentissage à gérer des situations professionnelles, la formation-action est exigeante quant à ses conditions de réussite. A l'interface entre des logiques d'action et des logiques de formation, elle doit sans cesse pouvoir composer et trouver des compromis. La prise en compte des conditions de réussite exposées ci-contre est absolument nécessaire pour s'engager dans un tel processus.

- 1) **La pertinence et la faisabilité du projet** : il doit reposer sur un besoin ou une exigence réelle des limites opérationnelles et se situer dans le champ du possible.
- 2) **La faisabilité par rapport aux capacités et pouvoir d'intervention du groupe-acteur.**
- 3) **Le soutien de la direction et de l'encadrement supérieur** : il est nécessaire pour assurer la viabilité et la durabilité du projet et pour déboucher sur des décisions concrètes de changement ou d'amélioration. Le projet doit être *validé* pour pouvoir exister et se développer.
- 4) **La pertinence et la flexibilité de la composition du groupe-acteur** : elle doit être fonction du problème à traiter ou du projet à réaliser, et non des « besoins individuels » de formation des participants. La structure, l'organisation, le statut même du groupe-acteur doivent pouvoir évoluer en fonction des exigences et des résultats de l'action.
- 5) **La potentialité formative des projets ou des problèmes retenus** : un projet ou un problème peut être plus ou moins riche dans ses potentialités d'exploitation pédagogique. Il peut constituer ou non un centre d'intérêt à multiples facettes. Il est recommandé d'engager des processus de formation-action qui n'entraînent pas seulement des apprentissages limités mais qui permettent de progresser dans la construction des compétences transposables à des catégories de situations-problèmes.
- 6) **La mise en place et le fonctionnement d'une fonction d'accompagnement pédagogique souple et réactive.**
- 7) **L'acceptation, par les instances directrices de l'entreprise, qu'un tel processus peut entraîner des tensions ou des résistances passagères** qui doivent être vécues avant d'être dépassées. L'affrontement à la résolution de problèmes ou à la réalisation de projets est autrement plus impliquante et plus « dérangeante » qu'une formation classique. La pédagogie de la découverte n'est pas toujours sécurisante.

Commentaires

Un processus de formation – action ne relève pas du fonctionnement spontané : il suppose une fonction d'accompagnement.

Il s'agit de réunir les conditions pour que les individus et le groupe – acteur apprennent *en* agissant (et non seulement apprennent *pour* agir).

La fonction d'accompagnement consiste essentiellement à :

- ❑ Aider le groupe-acteur à « nommer » ce qu'il fait, à identifier les démarches qu'il met en œuvre, à repérer les difficultés auxquelles il s'affronte.
Il s'agit là d'une **activité de conceptualisation**.
- ❑ Mettre le groupe-acteur en relation avec les ressources et les centres de décisions pertinents : avec une banque de données, avec des experts ou des spécialistes...
Cette facilitation relève d'une **activité de mise en relation**.
- ❑ Fournir des apports directs de connaissances (théoriques, méthodologiques, techniques).
Les formateurs ou consultants ont alors une **activité de facilitation de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire**.
- ❑ Aider les participants à choisir, combiner et mobiliser les ressources pertinentes (connaissances, savoir-faire, réseaux relationnels, banques de données...) pour agir avec compétence.
Il s'agit ici d'une activité **d'entraînement à agir avec compétence**.
- ❑ Aider le groupe-acteur à faire le point sur sa démarche et sur sa progression.
L'activité de capitalisation est nécessaire pour entretenir la motivation du groupe, faciliter sa fonction de synthèse, permettre la construction et l'articulation des savoirs qu'il crée progressivement.

Commentaires

Les situations de travail simulées peuvent constituer d'excellentes opportunités de professionnalisation intervenant sur un parcours. Elles consistent à reproduire artificiellement une situation réelle de travail avec un certain nombre de ses caractéristiques : installations, équipement, outillage, environnement, activités à réaliser, situations problèmes à résoudre...

Mais la situation simulée n'est jamais la situation réelle :

- les apprenants savent qu'ils sont là pour apprendre et non pas pour produire réellement
- les risques sont fictifs
- toutes les composantes de la situation réelle ne sont pas réunies : absence des clients, normes particulières de productivité, absence de relations hiérarchiques réelles...

Il est important que la différence soit effectuée entre la situation réelle et la situation simulée : il pourra en résulter un apprentissage des gestes professionnels ou des pratiques professionnelles *selon les règles de l'art* avant d'avoir à les mettre en œuvre dans des situations réelles.

Un équilibre devra donc être trouvé entre les exigences de fidélité à la situation réelle et les exigences pédagogiques correspondant aux apprentissages à effectuer.

Le tableau ci-contre mentionne un ensemble de conditions à réunir pour maximiser les effets d'apprentissage d'une situation de travail simulée.

APPRENDRE PAR DES MISES EN SITUATIONS SIMULÉES

1. **Sélectionner et décrire les objectifs en termes opératoires, et donc évaluable**
2. **Distinguer et conjuguer l'exigence de "fidélité" et l'exigence de "validité pédagogique" : que faut-il transposer de la situation réelle ?**
→ situation simulée : proche mais non identique à la situation réelle
3. **Annoncer la distinction et la relation avec la situation réelle**
→ transfert
4. **Entraîner sur plusieurs situations pour évaluer la capacité à progresser d'une situation à l'autre**
5. **Travailler sur des gammes de situations variées et progressives**
6. **Organiser et conduire des séances de "debriefing" : analyser et échanger des pratiques :**
 - que faire ?
 - comment ?
 - avec qui ?
 - pourquoi ?
 - dans quelles circonstances ?
7. **Évaluer sur des situations-problèmes**

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:21 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

La formation par alternance constitue une modalité de formation particulièrement adaptée pour entraîner la capacité à combiner des ressources (connaissances, savoir-faire...) pour agir avec compétence. Elle peut donc occuper une place essentielle dans un parcours de professionnalisation. Cela suppose que l'alternance ne soit pas conçue comme une simple succession de moments théoriques et de moments pratiques, mais que ces deux moments interagissent l'un sur l'autre et s'alimentent mutuellement.

Ces deux moments sont indispensables et indissociables pour la construction des compétences. Le savoir combinatoire suppose une variété de ressources.

- ❑ Les moments en formation contribuent à la production de « ressources » (connaissances, savoir-faire...) qui seront utiles pour agir avec compétence.
- ❑ Les moments de formation permettent d'entraîner à la prise de recul, à la distanciation. Ils constituent une opportunité pour apprendre à réfléchir sur les pratiques professionnelles mises en œuvre en situation réelle de travail.
- ❑ Les mises en situations professionnelles constituent des opportunités pour apprendre à agir avec compétence à partir des ressources acquises en formation. Elles entraînent le savoir combinatoire sur des types de situation.

EBSCOhost®

Commentaires

À la richesse des effets potentiels de l'alternance correspondent les exigences de son organisation et de son pilotage. Pour être efficace, l'alternance suppose la réunion d'un certain nombre de conditions de réussite. La fiche ci-contre en relève sept que les diverses expériences de formation en alternance conduisent à considérer comme déterminantes.

- ❑ Disposer de **référentiels** de situations professionnelles et de ressources. Des **cibles de professionnalisation** s'inscrivant au sein de ces référentiels doivent être claires, lisibles, actualisées périodiquement.
- ❑ Mettre en place une **pédagogie de projet**. Les projets constituent des axes intégrateurs autour desquels s'articuleront des mises en situations de formation et les mises en situations professionnelles réelles. Les projets seront élaborés de façon concertée entre les apprenants et leurs formateurs.
- ❑ Rendre possible **une variété de situations d'apprentissage** : variété des contextes, des publics, des activités.
- ❑ Organiser **l'apprentissage de la réflexivité** sur les pratiques professionnelles et les façons d'apprendre.
- ❑ Distinguer **deux moments d'évaluation** : l'évaluation des ressources pour agir avec compétence (connaissances, savoir-faire...) et l'évaluation de la maîtrise des situations professionnelles.
- ❑ Disposer d'un **dispositif de pilotage** régulant l'interaction et la synchronisation entre les moments en centre de formation et les moments en situation professionnelle.
- ❑ Organiser **la capitalisation progressive** non seulement des acquis mais aussi des processus de professionnalisation : portefeuille des acquis, récits de parcours de professionnalisation.

Commentaires

Il existe de nombreuses offres de formation interentreprises sur le marché. Le meilleur et le pire coexistent. Il est donc important, par rapport à l'expression d'une demande interne de formation, de s'assurer de la pertinence du choix d'un stage inter-entreprise, lorsque la formation interne sur mesure ne se justifie pas.

Après avoir vérifié les références qualité de l'organisme offreur des stages de formation, il conviendra de s'attacher à l'examen des offres à partir d'un ensemble de critères discriminants. La fiche ci-contre en propose sept que l'expérience permet de considérer comme essentiels.

- ❑ **Pertinence et clarté des objectifs** : les objectifs du stage doivent être clairement explicités et correspondre à ceux poursuivis dans le cahier des charges de l'action de formation recherchée par l'entreprise. Il est important que ces objectifs soient exprimés en des termes qui en permettent l'évaluation.
- ❑ **Contenu du contenu** : le contenu du stage et sa progression doivent être cohérents par rapport aux objectifs annoncés. Il conviendra d'estimer si le programme du stage est réaliste (peut-on atteindre les objectifs avec les contraintes de temps existants ?), si la progression est justifiée et si les contenus sont bien ceux qui sont nécessaires pour atteindre les objectifs.
- ❑ **Cohérence et efficience des modalités pédagogiques** : les modalités pédagogiques doivent être justifiées par rapport aux objectifs. Elles doivent non seulement être celles qui sont les plus appropriées pour atteindre les objectifs mais aussi celles qui permettent de les atteindre au moindre coût.
- ❑ **Professionalisation des formateurs** : les stages interentreprises ne peuvent pas toujours préciser le nom des formateurs. Il sera néanmoins important de pouvoir s'assurer des critères de professionnalisme qui seront garantis : formation, expérience professionnelle, certification.
- ❑ **Le public concerné** : la fiche descriptive du stage devra préciser les prérequis indispensables pour pouvoir y participer.
- ❑ **Le coût** : il devra bien entendu être compatible avec l'enveloppe budgétaire figurant au cahier des charges. Le rapport qualité/coût sera recherché en priorité.
- ❑ **Le calendrier** : il devra être compatible avec les contraintes de délais du cahier des charges.

Commentaires

À la différence de l'application qui consiste simplement à mettre en pratique un apprentissage déjà réalisé, le transfert consiste pour un sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier. Il s'agit donc de réaliser un nouvel apprentissage.

Il ne s'agit donc pas de transférer des apprentissages mais de faire l'apprentissage de transfert, d'apprendre à rendre transférable ou transposable.

Le tableau ci-contre propose quelques moyens pour faciliter cet apprentissage, ce développement de la capacité à transférer.

Moyens	Exemples
Le passage par des situations variées d'apprentissage dans un parcours de formation.	Variété de contextes et de modalités de formation (formation-action, auto-formation, séminaires itinérants, ateliers d'application, situations-problèmes, e-learning...).
La participation à des processus d'analyse et de mutualisation des pratiques professionnelles.	Réunions de retours d'expérience, revues de projets, réseaux d'échange de savoirs, entretiens d'implication, réseaux de mutualisation des pratiques...
Le compagnonnage avec un professionnel « chevronné » ou avec un « senior » travaillant à « cerveau ouvert ».	Tutorats divers avec explication des hypothèses, des façons de s'y prendre et de faire, expression des émotions, gestion des risques...
La recherche de situations ou de contextes d'utilisation des connaissances ou des savoir-faire acquis (cf. le « <i>bridging</i> »).	Travaux de groupe pour rechercher les contextes et terrains d'application de méthodes, de démarches, de concepts.
La mise en situation de formation, de conseil ou d'enseignement.	Mise en situation de « formateurs occasionnels », interventions dans des cycles de formation, tutorat.
Le travail sur les « connaissances conditionnelles » indiquant dans quelles circonstances et à quel moment il est pertinent d'utiliser ce qui a été acquis.	Exercices individuels et collectifs de recherche d'explicitation des connaissances d'utilisation d'un apprentissage.
L'introduction, dès le début d'un processus d'apprentissage de la préoccupation de la transférabilité.	Présentation des objectifs de l'apprentissage en association avec des perspectives de transférabilité.
La mise en œuvre d'une fonction de médiation cognitive.	Entretien d'explication, conduite de réunions de formalisation des pratiques.

Commentaires

Les compétences sont difficilement transférables *en elles-mêmes*. Il n'y a pas, **par nature**, des compétences qui seraient transférables et d'autres qui ne le seraient pas. Savoir conduire une réunion dans le domaine de l'étude des phénomènes chimiques n'est guère transposable dans le domaine de l'analyse des situations financières.

Pour conduire une réunion d'étude de problèmes dans le domaine financier, le chimiste devra acquérir des connaissances financières et les combiner avec son savoir-faire de conduite de réunion. Ce savoir-faire s'en trouvera par ailleurs modifié, car on ne conduit pas exactement de la même façon une réunion dans ces deux univers professionnels.

Le caractère de transférabilité n'est pas à rechercher dans « les » compétences ou « les savoir-faire », mais dans « la » compétence du professionnel, c'est-à-dire dans sa *faculté à transposer*. Celle-ci est une des composantes du savoir combinatoire qui va créer de nouvelles combinaisons pertinentes.

La transférabilité réside dans la capacité à construire de nouveaux schèmes opératoires ou de nouvelles combinaisons.

Notons enfin que toute compétence relève d'un *champ d'application* qui définit déjà un certain champ de « transférabilité ».

- 1 Chaque compétence est contextualisée par rapport à un domaine d'application ou une classe de situations.
- 2 La transférabilité n'est pas une caractéristique de certaines compétences ou de certains savoir-faire. Ce ne peut être une propriété intrinsèque de ceux-ci.
- 3 La transférabilité existe au niveau du savoir combinatoire qui est un savoir transposer. C'est lui qui créera les nouvelles combinaisons possibles, les nouveaux schèmes d'action qui seront adoptés aux divers contextes et domaines d'application.
- 4 Le savoir transposer suppose :
 - la réflexivité (distanciation, prise de recul...)
 - la reconnaissance d'une identité de structure entre des problèmes ou des situations
 - un large répertoire de solutions à des situations variées
 - une volonté et une capacité à caractériser les situations pour en faire des opportunités de transférabilité.

Commentaires

Le savoir combinatoire est essentiel pour agir avec compétence. L'expert dispose d'un très fort savoir combinatoire qui en fait « l'homme de la situation ». Il est capable, au sens positif du terme, d'improviser, c'est-à-dire de combiner dans l'instantané.

Mais les processus à l'œuvre dans le savoir combinatoire sont d'une complexité inouïe. Ils échappent à la visibilité et ne correspondent pas à une programmation séquentielle. On ne peut qu'agir sur les conditions qui le favorisent.

Le tableau ci-contre suggère quelques-unes de celles-ci.

- Favoriser la variété des ressources et des expériences professionnelles ou sociales.
- Faciliter la confrontation avec des pratiques et des cadres de références différents.
- Développer la réflexivité qui permettra de formaliser de faire évoluer des schèmes opératoires qui serviront à l'activité combinatoire.
- Organiser des situations d'entraînement à la combinaison : études de cas, dispositifs de simulation, études de problèmes, alternance.
- Favoriser, dans l'éducation initiale, les doubles formations de base, y compris les formations contrastées : artistique et scientifique, langues latines et anglo-saxonnes, mathématiques et littéraires...
- Entraîner aux pratiques d'improvisation : scénique, oratoire, musicale...
- Développer la culture générale et la compréhension interculturelle de façon à favoriser le raisonnement par analogie et la pensée métaphorique.

Commentaires

En s'inspirant de certains travaux d'Argyris et Schön¹, repris récemment par Philippe Lorino², on peut distinguer trois types de boucles d'apprentissage pouvant être mises en place et fonctionner tant au niveau individuel qu'organisationnel. Ces boucles peuvent permettre de développer, à partir de l'expérience, des compétences individuelles et collectives ainsi que la capacité individuelle et collective d'apprendre.

❑ **Type 1** : l'apprentissage en simple boucle (« *simple loop learning* ») : le sujet ou l'organisation apprend en corrigeant son action par rapport à des objectifs, mais sans changer fondamentalement ceux-ci ni les valeurs ou théories d'action qui guident l'action.

❑ **Type 2** : l'apprentissage en double boucle (« *double loop learning* ») : le sujet ou l'organisation apprend en remettant en cause ses objectifs et leurs fondements.

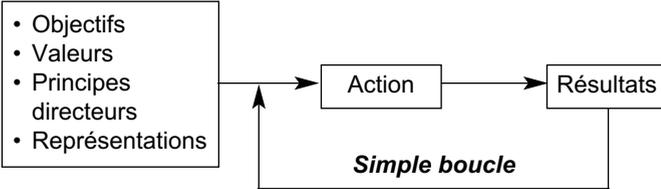
❑ **Type 3** : (« *deutero learning* ») : le sujet ou l'organisation apprend à modifier ou développer sa façon d'apprendre, à tirer les leçons de l'expérience. Ce troisième type contribue à améliorer le fonctionnement des deux boucles précédentes. Le sujet ou l'organisation apprend à apprendre.

1. Argyris (C), Schön (D) : « Theory in practice : increasing professional effectiveness » San Francisco, Jossey-Bass, 1974.

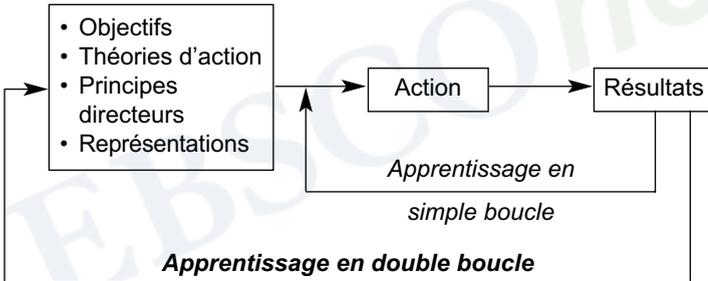
Argyris (C) : « Savoir pour agir », Interéditions, 1995.

2. Lorino (Ph) : « Méthodes et pratique de la performance », Les Éditions d'Organisation, 1997.

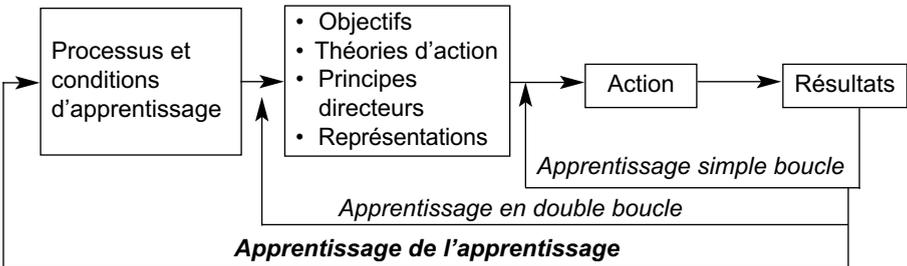
Type 1 : Apprentissage en simple boucle



Type 2 : Apprentissage en double



Type 3 : Apprentissage de l'apprentissage



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Le modèle élaboré par KOLB¹ pour rendre compte du cycle d'apprentissage est très intéressant pour comprendre le processus de construction de la compétence.

KOLB distingue quatre moments dans le cycle :

❑ Le moment de « l'expérience concrète » : il consiste pour le sujet (individuel ou collectif) à s'engager dans l'action et à se confronter à la résolution de situations problématiques, à la réalisation de projets, au traitement d'événements ;

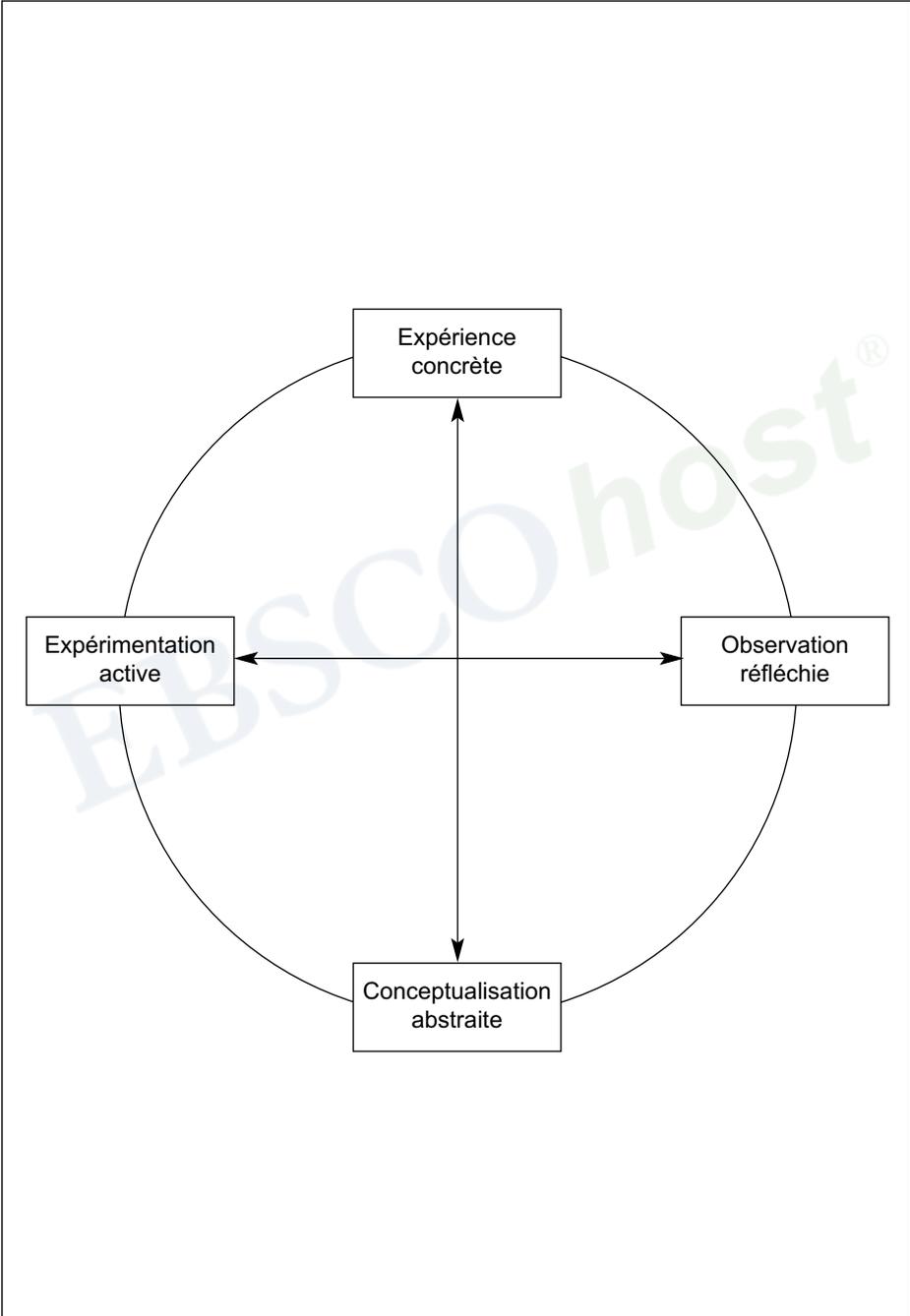
❑ le moment de « l'observation réfléchie » : il consiste pour le sujet à analyser divers points de vue, ses propres expériences et celles d'autrui pour en tirer des données significatives ;

❑ le moment de la « conceptualisation abstraite » : il consiste pour le sujet à prendre du recul par rapport aux expériences observées pour en extraire des invariants : principes directeurs, concepts, conditions de réussite, théories d'action, hypothèses...

❑ le moment de « l'expérimentation active » : il consiste à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et théories d'action et à les traduire et les interpréter en fonction des nouveaux contextes d'intervention.

Ce schéma peut servir de guide pour orienter et animer les boucles de réflexivité concernant l'analyse des pratiques professionnelles.

1. Kolb (D) : *Expérimental Learning Experience as a source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1984.



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Le projet individuel de parcours de professionnalisation est un projet négocié entre le professionnel et sa hiérarchie directe, avec l'appui éventuel de la fonction ressources humaines.

Ce projet n'est pas un plan de carrière assuré. Il ne relève pas de la balistique mais du cheminement révisable, actualisable. Il s'agit pour le professionnel de se tracer une voie plutôt que de suivre une route préétablie.

Ses principaux éléments sont les suivants :

- 1) La raison d'être du projet (orienté vers une cible de professionnalisation).
- 2) Les différentes opportunités de professionnalisation avec les objectifs d'apprentissage à atteindre.
- 3) Le crédit temps attribué.
- 4) L'engagement de l'apprenant sur la réalisation du parcours (les moyens qu'il s'engage à mettre en œuvre pour réaliser son parcours).
- 5) L'engagement de l'encadrement de proximité.
- 6) Les modalités d'évaluation.
- 7) Les procédures de révision et d'actualisation.

Commentaires

L'élaboration d'un projet individualisé de professionnalisation est le résultat d'une concertation entre la personne et son responsable hiérarchique direct, avec l'appui éventuel de la fonction ressources humaines.

Afin de faciliter cette concertation, un ensemble de documents peuvent être mis à la disposition de ce partenariat. Il pourra constituer la base d'un dossier commun.

Parmi les principaux documents d'appui, on peut citer :

- Le référentiel métier concerné.
- La cible de professionnalisation.
- Le dossier du bilan de compétences.
- Le répertoire ou la carte des opportunités de professionnalisation :
 - les actions de formation,
 - les situations d'apprentissage,
 - les postes ou fonctions considérés comme particulièrement professionnalisants,
 - les points de passage obligés.
- Le canevas du contenu d'un projet de professionnalisation.
- Les orientations sur la confection des moyens de professionnalisation.
- Un rappel des principales « règles de navigation ».

Commentaires

Les bilans de compétence peuvent permettre de faire le point au départ de l'élaboration d'un projet de parcours (bilan initial) et lors des parcours lorsque le « point à l'estime » n'est pas considéré comme suffisant.

- Enregistrer les « ressources » (connaissances, savoir-faire...) acquises par les personnes et les « situations professionnelles » maîtrisées.
- Faire état des preuves avancées pour qu'il y ait reconnaissance et validation de ces ressources et de ces situations professionnelles.
- S'appuyer sur l'appréciation d'instances légitimées et pertinentes de reconnaissance et de validation.
- Prendre en compte l'évolution du professionnalisme dans son ensemble et de « la » compétence à construire des combinaisons pertinentes de ressources pour faire face à de nouvelles situations professionnelles.
- Se réaliser selon une périodicité appropriée.
- Aider à structurer l'image de soi du professionnel : le bilan constitue une opportunité de médiation pour la formalisation des compétences.
- Combiner une approche rétrospective et une approche prospective du développement du professionnalisme : fournir un historique et non seulement une information ponctuelle.

Commentaires

Il peut être intéressant de distinguer dans ce portefeuille les types de situations professionnelles maîtrisées et les ressources dont dispose la personne pour agir avec compétence dans diverses situations.

Le portefeuille des compétences n'est fiable que s'il est mis à jour périodiquement. Son intérêt réside dans un historique qui permet de suivre la capacité à agir avec compétence, à réaliser des parcours sur diverses opportunités de professionnalisation.

Il peut contenir les informations suivantes :

- un profil biographique et de carrière : expériences professionnelles et non professionnelles, contextes de travail ou d'activités...
- un profil de qualification « classique » : diplômes, niveau de formation initiale, expériences significatives de formation continue...
- un profil des « ressources » validées (connaissances, savoir-faire...),
- un profil « situations professionnelles » validées,
- les aspirations personnelles : préférences, projets d'évolution professionnelle, centres d'intérêt, contraintes de mobilité,
- un profil d'apprentissage : modalités préférées d'apprentissage, rythmes souhaitables.

Commentaires

À l'image des premières cartes de navigation construites à partir des récits des explorateurs, les récits de parcours de professionnalisation vont permettre d'enrichir l'atlas des opportunités et d'améliorer ainsi l'efficacité de nouveaux projets de parcours.

❑ **Les auteurs**

Les personnes ou les équipes ayant élaboré et réalisé des parcours de professionnalisation.

❑ **Les objectifs**

- Mettre en évidence, formaliser ce qui a été appris, découvert, construit (ressources et compétences).
- Apprécier le potentiel de professionnalisation des situations professionnalisantes parcourues.
- Repérer de nouvelles opportunités de professionnalisation qui n'avaient pas été prévues mais qui ont été découvertes à l'occasion du parcours et des événements survenus.
- Enrichir l'atlas des opportunités de professionnalisation.
- Mettre en évidence les conditions favorables et défavorables à la réalisation des parcours de professionnalisation.

❑ **Le contenu**

- Les ressources acquises (connaissances, savoir-faire) et le degré de maîtrise des situations professionnelles.
- Les conditions de professionnalisation.
- Les nouvelles opportunités de professionnalisation.

❑ **Le moment**

- Après les étapes ou successions d'étapes significatives.
- En fin de parcours.

❑ **Le style**

- Vivant.
- Concis.

Commentaires

Pour coopérer efficacement entre eux, les acteurs intervenant sur un parcours ont besoin d'outils de liaison. Parmi ceux-ci (communications téléphoniques, messagerie électronique....), le carnet de liaison constitue un instrument particulièrement intéressant. Il doit notamment faciliter la collaboration entre les formateurs situés en centre de formation et les tuteurs situés en entreprise.

Ces deux catégories d'acteurs ont besoin réciproquement de connaître les apprentissages prévus et effectués par l'autre. Le tuteur doit connaître ce qui a été appris en centre de formation et le formateur ce qui a été réalisé en situation de travail réelle. Les situations d'apprentissage en organisme de formation et ceux en entreprises ne peuvent seulement être juxtaposés mais se nourrir mutuellement.

Le tableau ci-contre propose trois objectifs possibles d'un carnet de liaison et les principales conséquences à en tirer concernant sa conception.

Le carnet de liaison entre les acteurs intervenant sur un parcours de professionnalisation

Objectifs	Conséquences sur la conception du carnet
1. Donner une visibilité sur les progressions effectuées au long du parcours	<ul style="list-style-type: none">– Formuler les objectifs à atteindre et atteints au terme de chaque phase– Choisir des échelles de niveaux d'atteinte des objectifs conçues dans une perspective de professionnalisation (<i>selon le degré d'autonomie, par exemple</i>)– Prévoir des tableaux récapitulatifs montrant les progressions effectuées tout au long du parcours
2. Constituer un outil de liaison entre les formateurs et les tuteurs	<ul style="list-style-type: none">– Prévoir des « espaces de correspondance » entre les formateurs et les tuteurs pour qu'ils puissent s'adresser des messages– Identifier, dès le début du parcours, l'acteur qui aura la responsabilité du bon usage et de la circulation en temps opportun du carnet de liaison
3. Contribuer à la responsabilité du jeune sur la réalisation de son parcours de professionnalisation	<ul style="list-style-type: none">– Prévoir une validation des objectifs atteints par une double signature (tuteur + apprenant ; formateur + apprenant)– Eventuellement, donner à l'apprenant la responsabilité de la tenue et de la circulation du carnet

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:21 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

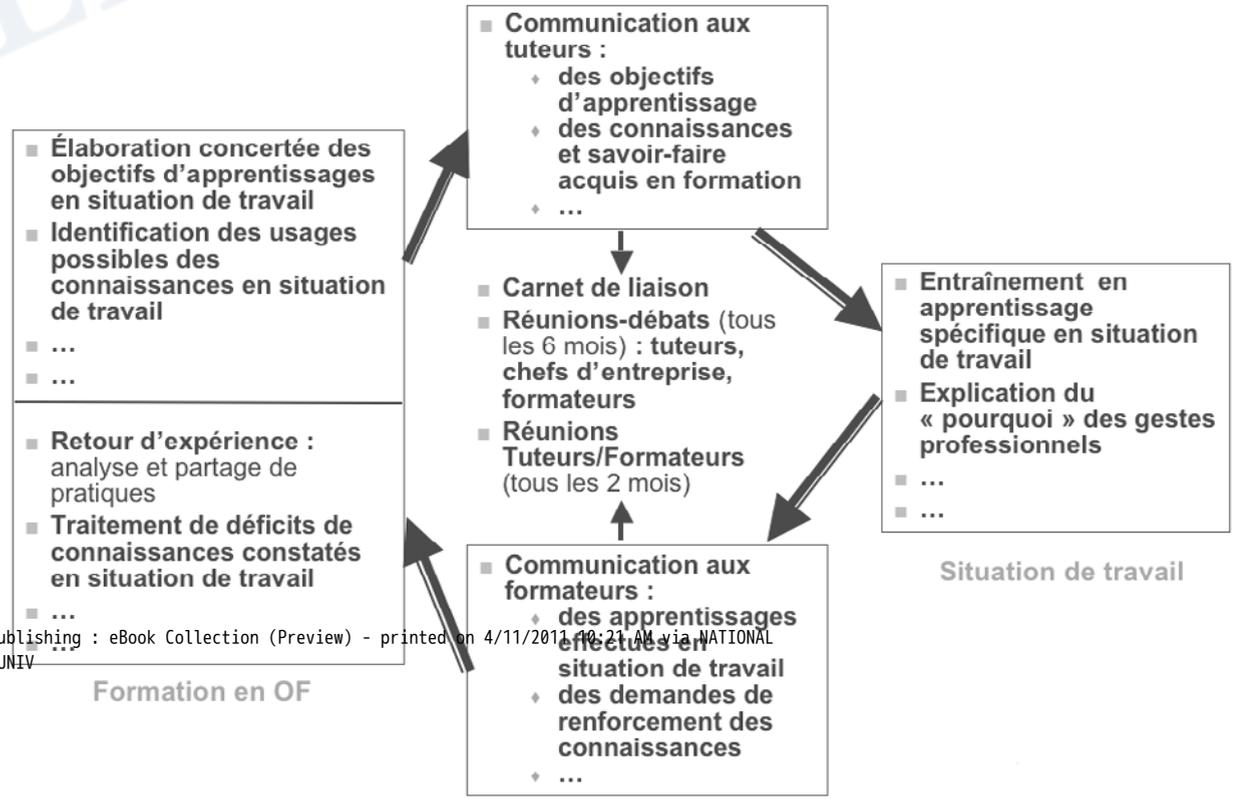
Commentaires

Dans une formation par alternance, les mises en situation de travail réel sont prévues pour avoir des effets de professionnalisation. Ceux-ci ne sont pas obtenus seulement par un bon traitement des situations de travail : ils dépendent également de la qualité d'articulation entre les situations de formation en centre et les situations de travail en entreprise.

Le tableau ci-contre montre :

- comment les situations en centre de formation peuvent préparer puis exploiter les situations de travail pour que ces dernières soient professionnalisantes
- comment les tuteurs et les formateurs peuvent communiquer pour optimiser ces effets.

La coopération OF / Entreprise pour rendre une situation de travail professionnalisante



EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2014 10:21 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

La mise en place d'un dispositif de professionnalisation ne fait pas disparaître la nécessité d'un plan de formation mais conduit à redéfinir sa finalité.

C'est dans cette perspective que le tableau ci-contre propose les nouvelles fonctions qui peuvent être attribuées au plan de formation.

Sept grandes fonctions peuvent être remplies par le plan de formation dans le cadre d'un dispositif de professionnalisation.

- ❑ Développer l'équipement de ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, attitudes, représentations...) qui peuvent être combinées et mobilisées pour agir avec compétence.
- ❑ Contribuer au développement du savoir combinatoire en entraînant les apprenants à sélectionner, combiner et mobiliser des ressources par rapport à des situations-problèmes. L'alternance, la simulation, les études de cas constituent des modalités reconnues de cet apprentissage.
- ❑ Contribuer au développement d'une identité professionnelle des apprenants en les aidant à articuler les ressources et les situations professionnelles à gérer. Les activités de formation peuvent être un moyen de mettre en relation les acquis de formation et les acquis professionnels.
- ❑ Développer la capacité de réflexivité et de distanciation critique des apprenants par rapport à leurs expériences et pratiques professionnelles. Dans cette perspective les activités de formation peuvent constituer une occasion privilégiée pour apprendre à transposer les acquis de formation et les acquis professionnels dans des situations nouvelles.
- ❑ Constituer une occasion de créer ou d'élargir des réseaux d'échange et d'appui mutuel entre les apprenants.
- ❑ Proposer des actions de formation pouvant s'insérer dans la carte des opportunités de professionnalisation.
- ❑ Indiquer les actions de formation pouvant constituer des points de passage obligés sur la carte des opportunités.

Commentaires

Le tableau ci-contre énumère un ensemble de caractéristiques permettant de qualifier d'« apprenante » une organisation ou une entreprise.

Ces caractéristiques indiquent qu'il ne suffit pas qu'une entreprise réalise des actions de formation à la fois nombreuses et de qualité pour qu'elle soit « apprenante », c'est-à-dire pour qu'elle produise des effets de professionnalisation.

Une entreprise apprenante est une entreprise qui organise son fonctionnement de telle façon qu'il lui permette d'apprendre en permanence de ses expériences et de formaliser ces leçons de l'expérience de telle sorte qu'elles deviennent des ressources à la disposition de ses membres.

Une telle orientation cherche donc à articuler étroitement la gestion des compétences et la gestion des connaissances (*knowledge management*).

1. Des triples boucles d'apprentissage collectif
2. Des situations de travail professionnalisantes
3. Des parcours de mobilité professionnalisants
4. Un travail en réseau
5. Des processus de transfert, d'échange, de capitalisation des pratiques
6. Une articulation entre la gestion des connaissances et la gestion des compétences
7. La réunion et la mise en œuvre des conditions propres à la construction des compétences
 - individuelles
 - collectives

Commentaires

Aucune politique visant à favoriser le développement du professionnalisme dans une organisation ne peut être efficace si elle ne s'appuie pas sur l'engagement et la compétence des managers, en particulier de l'encadrement de proximité. Celui-ci constitue un élément décisif du dispositif.

Ils sont au cœur du processus de concertation nécessaire à l'élaboration de projets concertés. Ils sont au premier plan pour réunir des conditions favorables dans le contexte particulier de situations de travail, au plus près du terrain.

La fiche ci-contre énumère quelques-unes de leurs principales contributions.

- Aider à anticiper et identifier les besoins de compétences de ses collaborateurs
- Fournir les informations de terrain nécessaires pour adapter et actualiser les référentiels de compétences
- Conduire des entretiens de positionnement de ses collaborateurs (bilans ou entretiens professionnels)
- Contractualiser les projets de parcours professionnels
- Réunir les conditions d'émergence de la compétence collective
- Réunir les conditions nécessaires aux situations professionnalisantes
- Co-valider les compétences et la réalisation des projets de professionnalisation
- Contribuer à tirer les leçons des parcours de professionnalisation.

Commentaires

La recherche d'une conjugaison acceptable entre les projets individuels de parcours de professionnalisation, les exigences du professionnalisme requis par l'entreprise ne peut être laissée à la spontanéité des acteurs ou à une soi-disant régulation par une « main invisible ».

Il devient donc de plus en plus nécessaire de mettre en place une fonction de management de la professionnalisation. Celle-ci doit pouvoir jouer un rôle de pilotage du dispositif d'ensemble de maintenance et de développement des compétences. L'apparition récente de « directions du développement des compétences », de « directions de l'organisation et des compétences », de « directions des ressources humaines et des compétences » va en ce sens. Elle constitue un signe avant-coureur des innovations organisationnelles à venir. La fiche ci-contre précise les principaux rôles qui pourraient être associés à cette fonction.

- Élaborer et actualiser les référentiels de situations professionnelles et de compétences
- Aider à identifier les problèmes de développement et de maintenance des compétences des acteurs
- Réunir les conditions favorables à la professionnalisation – Enrichir l’atlas des opportunités
- Mettre en place l’assurance qualité du dispositif de professionnalisation
- Élaborer et évaluer le plan de formation
- Mettre en place la validation des acquis professionnels et de formation
- Administrer les logiciels de représentation, de simulation et de communication sur les compétences

Commentaires

Le processus de professionnalisation relevant davantage d'une logique de navigation que d'une logique de programmation, les démarches ou procédures d'assurance qualité ne peuvent garantir à coup sûr un résultat parfait.

Mettre en place une assurance qualité concernant le dispositif de professionnalisation, c'est donc veiller – de façon préventive – à maximiser les probabilités d'obtenir le professionnalisme souhaité.

Parmi les principales conditions du dispositif de professionnalisation à mettre sous contrôle, on citera :

- ❑ **L'élaboration des référentiels et des cibles de professionnalisation.** On veillera particulièrement :
 - à leurs modalités d'élaboration (validation, démarche participative...) de façon à en faire un point de convergence entre les projets des individus et les projets de l'entreprise,
 - à l'utilisation d'un langage approprié pour les décrire (verbes d'action pour les compétences et les capacités, contenu pour les savoirs...),
 - à la prise en compte des facteurs d'évolution et par conséquent à leur caractère anticipateur,
 - à la mise en place d'une procédure d'actualisation fonctionnant avec un coût acceptable,
 - à leur lisibilité et à l'acceptabilité de leur consultation par les divers acteurs concernés (salariés, encadrement, prestataires de formation...).
- ❑ **L'élaboration, le contenu et la conduite des projets de parcours.** On s'attachera en priorité :
 - à l'accessibilité, à la fiabilité et à l'acceptabilité des dispositifs et instances de bilan et d'évaluation,
 - au caractère contractuel des projets,
 - à la pertinence des objectifs par rapport aux référentiels ou cibles de professionnalisation,
 - à la précision de leurs objectifs,
 - aux modèles d'évaluation et de révision,
 - à la cohérence entre les objectifs poursuivis et les situations professionnalisantes et de formation,
 - à la prise en compte des diverses modalités d'apprendre.
- ❑ **Les dispositifs de reconnaissance et de validation des acquis.** On portera l'attention sur :
 - l'existence de critères et de situations d'évaluation préalables aux entretiens qui « font le point »,
 - la cohérence entre la formulation des acquis et celle des référentiels de professionnalisation,
 - le contenu des portefeuilles de compétences qui précisent les compétences ou savoirs/capacités/ressources acquis, avec les preuves correspondantes, et ne se limitant pas à l'énumération d'actions de formations suivies,
 - à la légitimité et au professionnalisme des instances d'évaluation au regard des « objets » de validation (connaissances, savoir-faire, compétences...)
- ❑ **La carte des opportunités.** On examinera tout particulièrement :
 - la richesse de l'éventail des situations de professionnalisation qu'elle propose,
 - le repérage des conditions à réunir pour optimiser les effets de professionnalisation des situations de travail,
 - l'actualisation progressive par l'apport des récits d'apprentissage,
 - la mise à disposition de la carte et son accessibilité pour les acteurs,
 - sa lisibilité.
- ❑ **La réunion des conditions favorables aux projets de professionnalisation.** Cette vigilance portera sur :
 - l'existence d'un schéma directeur de l'environnement des compétences (ou d'une politique analogique),
 - la déclinaison de ces conditions aux divers réseaux hiérarchiques,
 - les procédures d'actualisation de ce schéma directeur.

Commentaires

Agir avec compétence suppose non seulement un savoir agir mais également un vouloir et un pouvoir agir.

Il est nécessaire d'intervenir sur ces trois pôles pour rendre probable et accroître la possibilité d'agir avec compétence.

Le savoir agir peut être développé par :

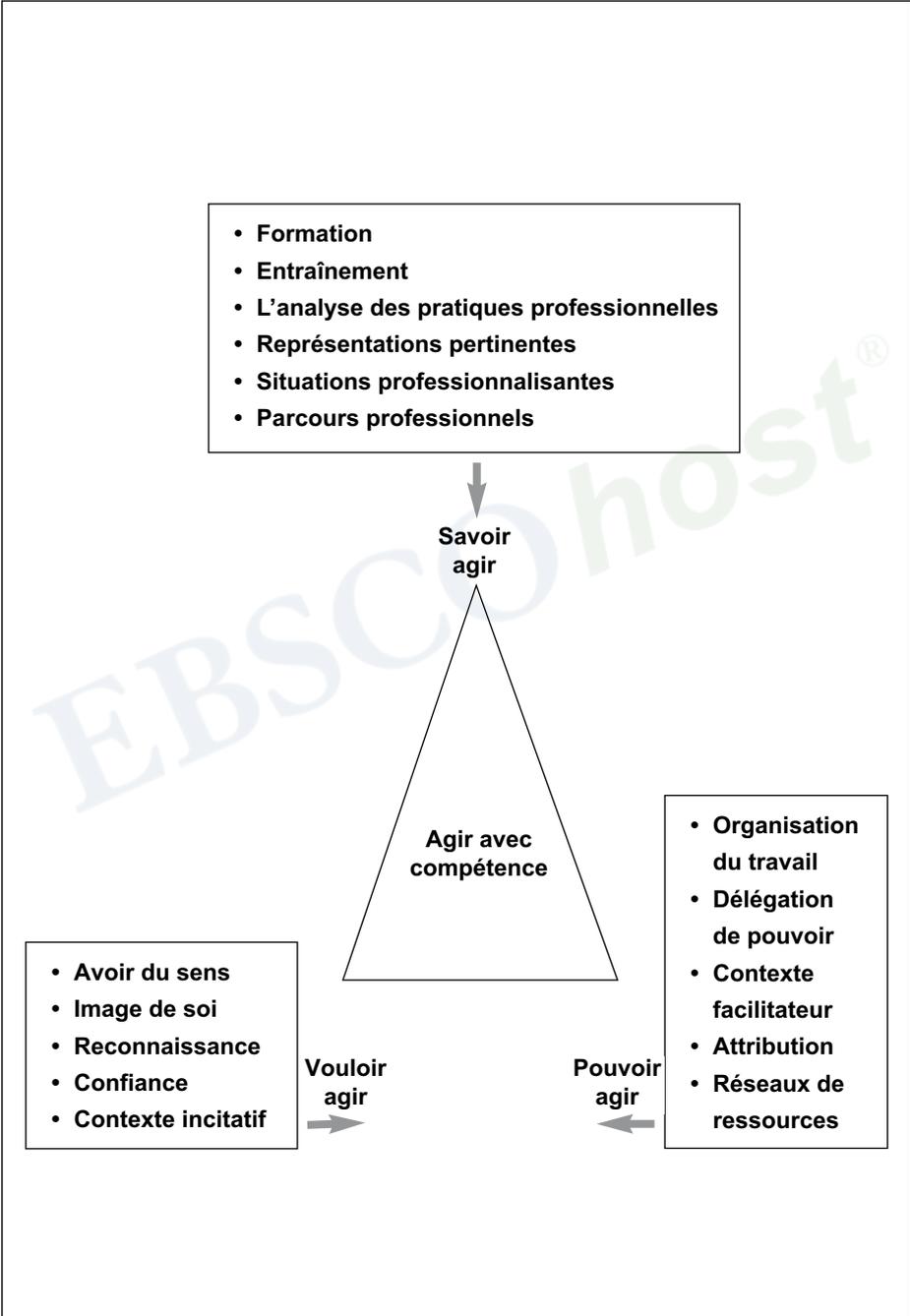
- la formation, qui enrichira l'équipement des ressources incorporées,
- l'entraînement, qui développera le savoir combinatoire,
- l'analyse des pratiques professionnelles, qui développera la capacité de distanciation,
- les mises en situations professionnalisantes, qui constitueront des opportunités de construction de compétences,
- les parcours professionnels, qui alternent les apprentissages en situation de travail et les apprentissages en situation de formation.

Le vouloir agir sera encouragé par :

- l'existence d'un sens donné à la nécessité d'agir avec compétence,
- une image de soi réaliste et positive,
- un contexte de reconnaissance et de confiance,
- un contexte incitatif qui encouragera à agir avec compétence.

Le pouvoir agir sera rendu possible par :

- une organisation du travail qui sera cohérente avec le type de compétence que le management souhaite voir mis en œuvre,
- une délégation de pouvoir qui reconnaît, dans un champ déterminé, la légitimité d'agir et de décider,
- un contexte facilitateur réunissant les moyens nécessaires,
- des attributions donnant la légitimité à la construction de compétences,
- des réseaux de ressources/équipement de proximité : réseaux relationnels, réseaux documentaires...



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

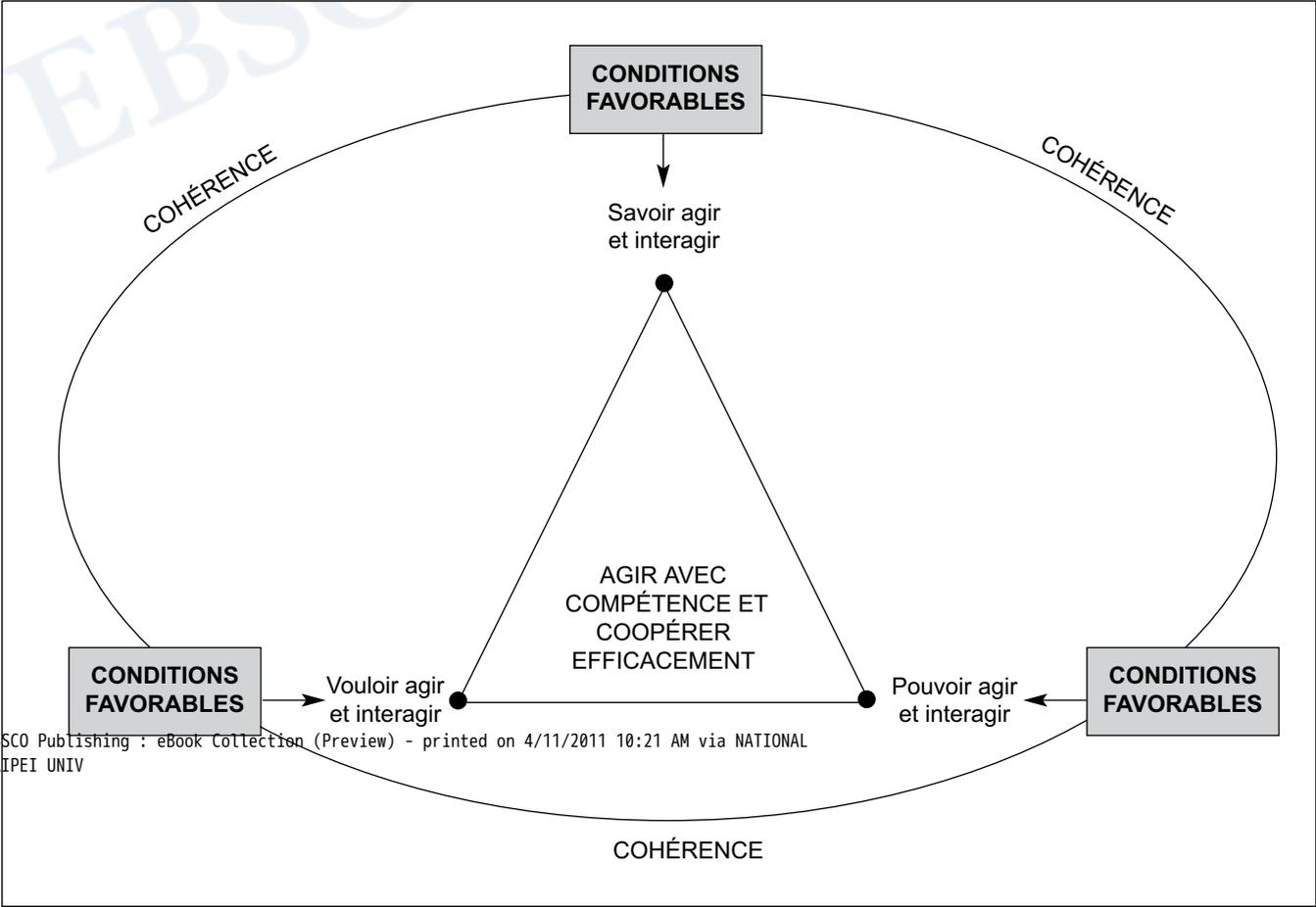
Le schéma suivant s'inspire de l'approche managériale rencontrée dans certaines entreprises nord-américaines et connue sous l'appellation humoristique de *gardening management* : « management jardinier ».

Un jardinier ne fait pas pousser les plantes en tirant dessus pour les faire grandir : il y contribuera plutôt en veillant à la qualité du terreau, en veillant à leur exposition adéquate au soleil ou à la lumière, en les protégeant contre les maladies... bref, en créant une écologie favorable à leur croissance.

Il devrait en falloir de même pour le manager de proximité vis-à-vis de ses collaborateurs : il ne peut les forcer à agir avec compétence, à se professionnaliser ou à coopérer. Son travail devrait consister davantage à créer et maintenir un environnement favorable au développement des compétences individuelles et collectives de ses collaborateurs.

Plus les conditions favorables seront réunies avec cohérence, plus la probabilité que ses collaborateurs agissent avec compétence et coopèrent efficacement sera élevée. Moins cet environnement sera constitué, plus les risques de ne pas avoir de compétences individuelles et collectives mises en œuvre seront grands.

Le raisonnement est ici probabiliste et non déterministe : ce sont des probabilités qu'il convient de maximiser et non des effets mécaniques dont on pourrait rêver. De même que le jardinier ne peut s'affranchir des aléas climatiques, de même le manager de proximité ne peut faire fi des « imprévus » et des « impondérables » des comportements humains...



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

*La gestion
prévisionnelle ou
anticipée
des compétences*

Commentaires

Beaucoup de malentendus et de désillusions jalonnent l'histoire de la gestion « anticipée » ou « prévisionnelle » des emplois et des compétences. Un bon nombre d'entre eux proviennent d'attentes erronées sur ce qu'elle peut apporter. Trop souvent anticipation et prédiction ont été confondues.

L'anticipation avance des hypothèses d'évolution et réunit les conditions pour les transformer en objectifs probables. La réflexion prospective sur les métiers et les compétences n'est ni prophétie, ni futurologie. On ne peut prédire avec certitude ce qui adviendra.

Les référentiels des métiers n'existent que pour être actualisés. Ils sont à considérer comme des constructions progressives. Il convient de les considérer comme des hypothèses à valider et corriger.

Ce n'est pas	C'est
Une prédiction Une prophétie Une boule de cristal	Une anticipation <input type="checkbox"/> Des hypothèses d'évolution sur les compétences nécessaires <input type="checkbox"/> Un dispositif d'actualisation pour corriger régulièrement ces hypothèses <input type="checkbox"/> Des décisions (formation, professionnalisation, organisation, mobilité interne...) pour rendre probables les hypothèses jugées positives <input type="checkbox"/> Fixer des caps pour que les individus orientent le développement de leur professionnalisme

Commentaires

Le tableau ci-contre présente les services attendus d'une démarche de gestion anticipée des compétences dans le département commercial d'une grande entreprise.

Il est fortement conseillé de réaliser un tel exercice au démarrage d'une telle démarche. Cela permet, dans une perspective de qualité de service, d'en préciser l'utilité et l'usage attendus par les diverses catégories d'acteurs.

Il est recommandé de vérifier régulièrement en cours de route si les termes de ce cahier des charges sont toujours respectés et s'il convient de les préciser ou de les faire évoluer.

Les utilisateurs	Les services attendus de la démarche de gestion anticipée des compétences	En conséquence, le dispositif et les instruments de la gestion anticipée des compétences doivent :
Pour la direction	<ul style="list-style-type: none"> - Tenir compte de l'état actuel et prévisible des compétences pour prendre des décisions stratégiques. - Identifier les besoins de compétences qui sont induits par les décisions stratégiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir une vision synthétique des métiers et des référentiels de compétences : liste des métiers, définition des compétences requises. - Décrire l'impact des facteurs d'évolution sur les compétences à mettre en œuvre. - Disposer d'une procédure d'actualisation des hypothèses d'évolution. - Articuler les compétences aux métiers et aux processus.
Pour les responsables de service	<ul style="list-style-type: none"> - Disposer d'un cadre de référence et d'un langage commun pour gérer les compétences individuelles et collectives de leurs équipes. - Conseiller leurs collaborateurs sur leurs parcours professionnels et leurs projets de professionnalisation. - Aider à prendre des décisions de recrutement et de mobilité, à prescrire des formations ou des parcours de professionnalisation. - Disposer d'un cadre de référence pour évaluer les effets des actions de formation. - Informer le personnel de l'évolution prévisible du contenu des métiers, des compétences requises pour les exercer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en évidence les évolutions nécessaires de compétences. - Distinguer : <ul style="list-style-type: none"> • les situations professionnelles à gérer, • les ressources (savoirs, savoir-faire...) qui doivent être mobilisées dans la gestion des situations professionnelles. - Associer les responsables de services à la construction du dispositif et des outils de la gestion anticipée des compétences.
Pour le personnel	<ul style="list-style-type: none"> - Élaborer, en collaboration avec leur hiérarchie, leurs projets de formation et de mobilité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre l'accès à l'information sur l'évolution du contenu des métiers et des compétences. - Faire l'objet d'une opération de communication sur la démarche de gestion anticipée des compétences.

Commentaires

La finalité d'une gestion par les compétences n'est pas seulement de contribuer aux exigences de compétitivité de l'entreprise, elle est également de favoriser l'employabilité de ses employés, c'est-à-dire la capacité à faire face aux évolutions des emplois et à l'éventualité d'un changement d'emploi.

Le tableau ci-contre propose quelques moyens ou caractéristiques souhaitables d'une gestion par les compétences pour contribuer à développer cette employabilité.

- Concevoir les référentiels de « ressources » (ou de compétences) comme des espaces possibles de construction de compétences ; assurer la visibilité des champs des possibles.
- Faciliter aux employés la consultation des référentiels de compétences.
- Organiser, autour de ces référentiels prospectifs, un dispositif de réflexion et de dialogue pour faciliter la compréhension des hypothèses d'évolution des compétences requises et des facteurs d'évolution qui les impactent.
- Distinguer et relier les référentiels de ressources (connaissances, savoir-faire...) et les référentiels de situations professionnelles à gérer.
- Relier l'évaluation et la validation des compétences au type de contexte dans lequel elles sont mises en œuvre de façon à en faciliter la portabilité sur le marché interne ou externe du travail (« être capable de... dans tel type de contexte »).
- Mettre en place un dispositif non seulement d'évaluation continue de l'apprentissage de compétences mais également de validation collégiale pour en assurer la fiabilité.
- Établir une correspondance entre les compétences validées dans l'entreprise et les systèmes externes de certification.
- Réunir les conditions nécessaires pour faciliter la responsabilisation des employés sur l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de leurs projets individualisés de développement de compétences.
- Organiser les situations de travail et la mobilité interne comme des opportunités d'entretien et de développement des compétences.

Commentaires

Les critères de qualité proposés ci-contre sont importants pour s'assurer que le dispositif soit utile, gérable et utilisé.

L'expérience montre que trop souvent les dispositifs de gestion anticipée des compétences (et des emplois) ne résistent pas à l'épreuve du temps parce qu'ils sont trop lourds ou parce qu'ils ne s'inscrivent pas dans des procédures régulières d'actualisation.

❑ **Simplicité :**

Ne pas prétendre à l'exhaustivité ou au perfectionnisme : le dispositif doit être gérable avec les contraintes existantes.

Ce critère signifie en particulier de travailler en sélectionnant :

- les activités clés d'une fonction, d'un emploi ou d'un métier
- les principales « ressources » (savoirs, savoir-faire, aptitudes...) liées à ces activités clés

❑ **Anticipation :**

Le dispositif doit permettre de prendre à temps des décisions pour préparer le moyen terme.

❑ **Actualisation :**

Le dispositif doit inclure dès sa conception une procédure simple et régulière de mise à jour des données, de correction des hypothèses d'évolution.

❑ **Opérationnalité :**

Le dispositif doit aider à prendre des décisions de recrutement, de formation, de mobilité, de valorisation des compétences, d'organisation du travail.

Commentaires

Les expériences et pratiques de gestion prévisionnelle des compétences ont déjà une longue histoire. Il devient possible de tirer les leçons d'expériences variées. Des facteurs de réussite peuvent être identifiés. Il reste bien entendu à les adapter aux contextes particuliers dans lesquels ils seront traduits et interprétés.

1. Sur les descriptifs d'emplois ou de métiers :

- simples, courts, non exhaustifs,
- prospectifs,
- à concevoir comme des espaces d'évolution professionnelle.

2. Sur les parcours professionnels. Trois espaces d'évolution :

- au sein d'un emploi ou métier,
- entre les emplois d'une filière,
- entre filières.

3. Sur l'évaluation des compétences

- à concevoir comme une co-évaluation mettant en œuvre des « regards croisés » (agents, encadrement, professionnels, experts...),
- utilisant des échelles de niveaux de maîtrise,
- explicitant et valorisant comment des critères objectifs peuvent être interprétés de façon pertinente et singulière pour les acteurs.

4. Sur les projets individuels de professionnalisation

- alternance d'actions de formation et de situations de travail professionnalisantes élaborées en concertation entre l'agent, l'encadrement direct et les services de ressources humaines.

5. Sur l'organisation du travail et les compétences

- une mise en cohérence entre l'organisation du travail et les compétences souhaitées,
- une organisation favorable à la création de compétences.

6. Sur la communication

- un dispositif mettant en relation les offres et demandes de compétences,
- la construction de réseaux de ressources pertinents et facilement accessibles,
- des dispositifs entretenant une mémoire vivante des compétences.

7. Sur les supports technologiques

- des logiciels performants de représentation, de simulation et de communication sur les compétences,
- des règles transparentes d'administration des logiciels.

Commentaires

Une description rigoureuse des emplois et des postes de travail suppose que soient distingués les concepts de finalité, d'activité, de fonction et de tâche.

L'expérience montre en effet qu'ils sont trop souvent confondus.

❑ **La finalité :**

Elle indique le « service attendu » de cet emploi ou de ce poste de travail, ce que l'entreprise en attend. En d'autres termes, on s'attachera à mettre en évidence le « sens » de l'emploi, sa contribution spécifique aux objectifs de l'unité (département, service...) et de l'entreprise.

❑ **Les activités :**

Elles indiquent ce que doit **faire** la personne qui occupe un emploi. Elles sont donc exprimées en termes de verbes d'action (fabriquer, contrôler, consulter, conduire, conseiller, réparer, élaborer, construire...).

Les activités sont à considérer dans un sens générique : on emploie le terme d'activité pour décrire un emploi type ou un emploi cible. Une activité désigne une famille de tâches similaires dans plusieurs postes de travail correspondant à un emploi.

Les « activités clés » sont celles qui constituent le « cœur de métier » de l'emploi.

❑ **La fonction :**

Une fonction, dans la description d'un contenu d'un emploi ou d'un poste de travail, est une combinaison d'activités ou de tâches.

❑ **Les tâches :**

Elles désignent les opérations élémentaires (intellectuelles ou manuelles) à effectuer sur un poste de travail. Elles constituent l'unité élémentaire de l'acte de travail.

Commentaires

L'analyse anticipée des emplois fait appel à quelques concepts clés nécessaires à sa maîtrise.

Le tableau ci-contre en présente les principales définitions. La notion d'emploi y est considérée comme synonyme de la notion de situation professionnelle.

❑ **Poste de travail :**

Situation individuelle de travail. Un poste de travail est constitué de l'ensemble ordonné de tâches réalisées par une personne. Le poste constitue l'unité élémentaire de la division du travail dans l'entreprise.

❑ **Emploi-type :**

Ensemble théorique des postes de travail similaires par leur contenu. Un emploi type est constitué d'une famille de poste ayant des caractéristiques communes (missions, activités). Il regroupe un ensemble de postes ayant entre eux des relations de proximité suffisantes pour faire l'objet d'un même traitement global.

❑ **Emploi cible :**

C'est une anticipation d'un emploi type tel qu'il devrait être exercé à moyen terme. Il peut s'agir d'un emploi type qui a évolué, de la résultante de plusieurs emplois types qui se sont combinés, de la création d'un nouvel emploi qui n'existait pas.

❑ **Répertoire des emplois types ou emplois cibles :**

Ensemble des emplois types.

❑ **Carte des emplois types (ou des emplois cibles) :**

Répartition ordonnée des emplois types (ou des emplois cibles) selon les secteurs, les sites géographiques, les fonctions...

❑ **Métier :**

C'est le corpus cohérent des savoirs et savoir-faire faisant appel à un ou plusieurs domaines structurés de connaissances et nécessaire à l'exercice de plusieurs emplois d'une même famille (gestion, commercial, recherche, production...).

Un métier évolue en fonction du développement des sciences et des techniques, des transformations de l'environnement (économique, social, culturel...).

Un même métier peut s'exercer en changeant d'emploi et en changeant d'entreprise.

❑ **Filière :**

Parcours « naturel » et donc connu à l'avance enchaînant plusieurs emplois types d'un même métier.

❑ **Itinéraire :**

Parcours professionnel réel et non nécessairement connu à l'avance enchaînant plusieurs emplois types pouvant dépasser les limites de la filière.

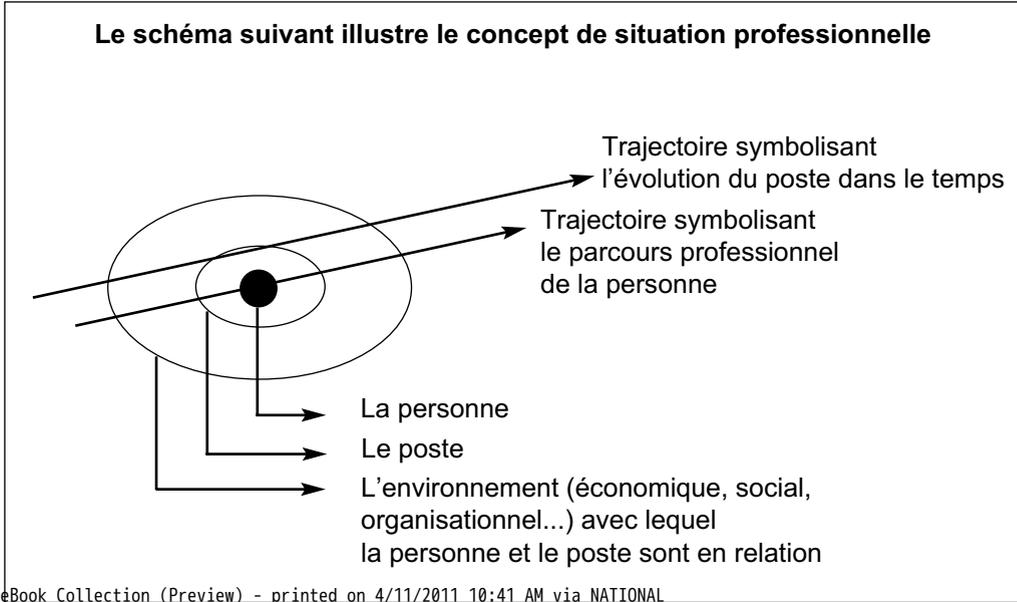
Commentaires

Une situation professionnelle est définie comme un ensemble de missions et d'activités techniques, humaines, organisationnelles que la personne assure non seulement dans son propre poste de travail, mais aussi en relation avec les autres personnes, les autres postes et la structure institutionnelle dans son ensemble. Une situation professionnelle est un poste mis en relation ; c'est aussi un poste en devenir : la situation professionnelle se modifie sous l'influence de facteurs d'évolution (technologiques, économiques, organisationnels, évolution des demandes des clients et partenaires...).

Ces situations professionnelles sont des situations professionnelles « *réelles* » : elles correspondent aux postes de travail effectivement tenus, à un moment donné.

Il est possible d'identifier, à partir de l'analyse de ces situations professionnelles réelles, une cartographie de « *situations professionnelles types* ». Celles-ci constituent des familles de situations professionnelles réelles proches par leurs missions et activités, et par les compétences qu'elles requièrent.

Le schéma suivant illustre le concept de situation professionnelle

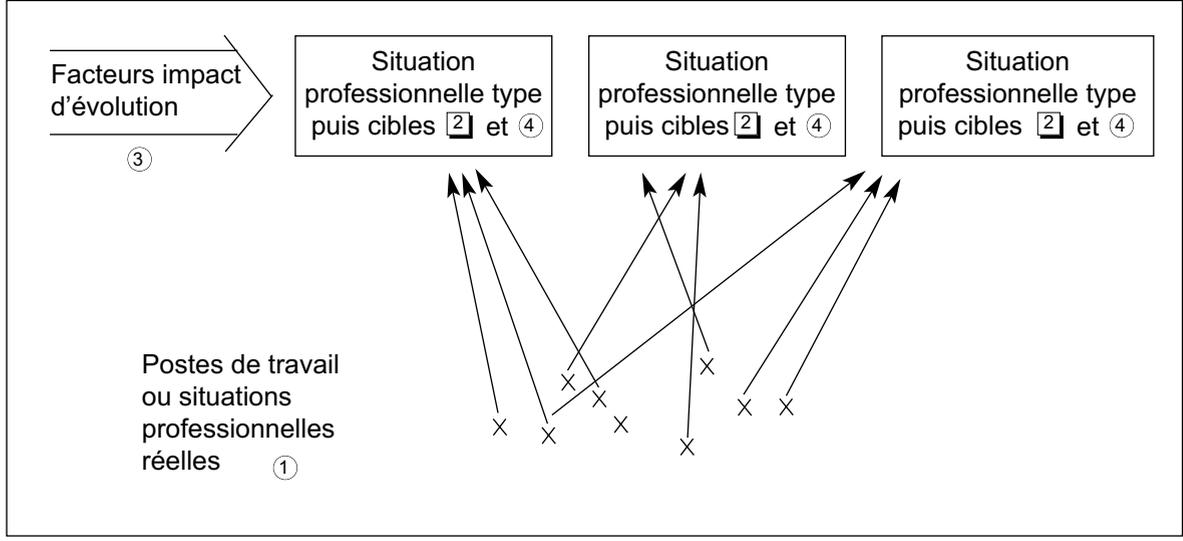


EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Une « situation professionnelle cible » peut constituer une cible de professionnalisation. Le tableau ci-contre indique leur mode de construction.

- 1 Dans un premier temps, on identifie les postes de travail qui sont les situations professionnelles réelles.
- 2 Dans un deuxième temps, les postes de travail sont regroupés en situations professionnelles types (pouvant être appelées emplois types). Une situation professionnelle type ne correspond pas à une réalité observable sur le terrain ; elle renferme les propriétés communes à plusieurs situations professionnelles réelles. Une situation professionnelle type (ou emploi type) regroupe les situations professionnelles réelles ayant suffisamment de caractéristiques communes pour pouvoir être occupées par un même individu.
- 3 Dans un troisième temps, on identifie les facteurs d'évolution (organisationnels, technologiques, économiques, réglementaires,...) susceptibles d'avoir un impact sur les situations professionnelles.
- 4 Dans un quatrième temps, on identifie et décrit l'impact des facteurs d'évolution sur la distribution et le contenu des situations professionnelles types : on obtient la carte et le contenu des situations professionnelles cibles.



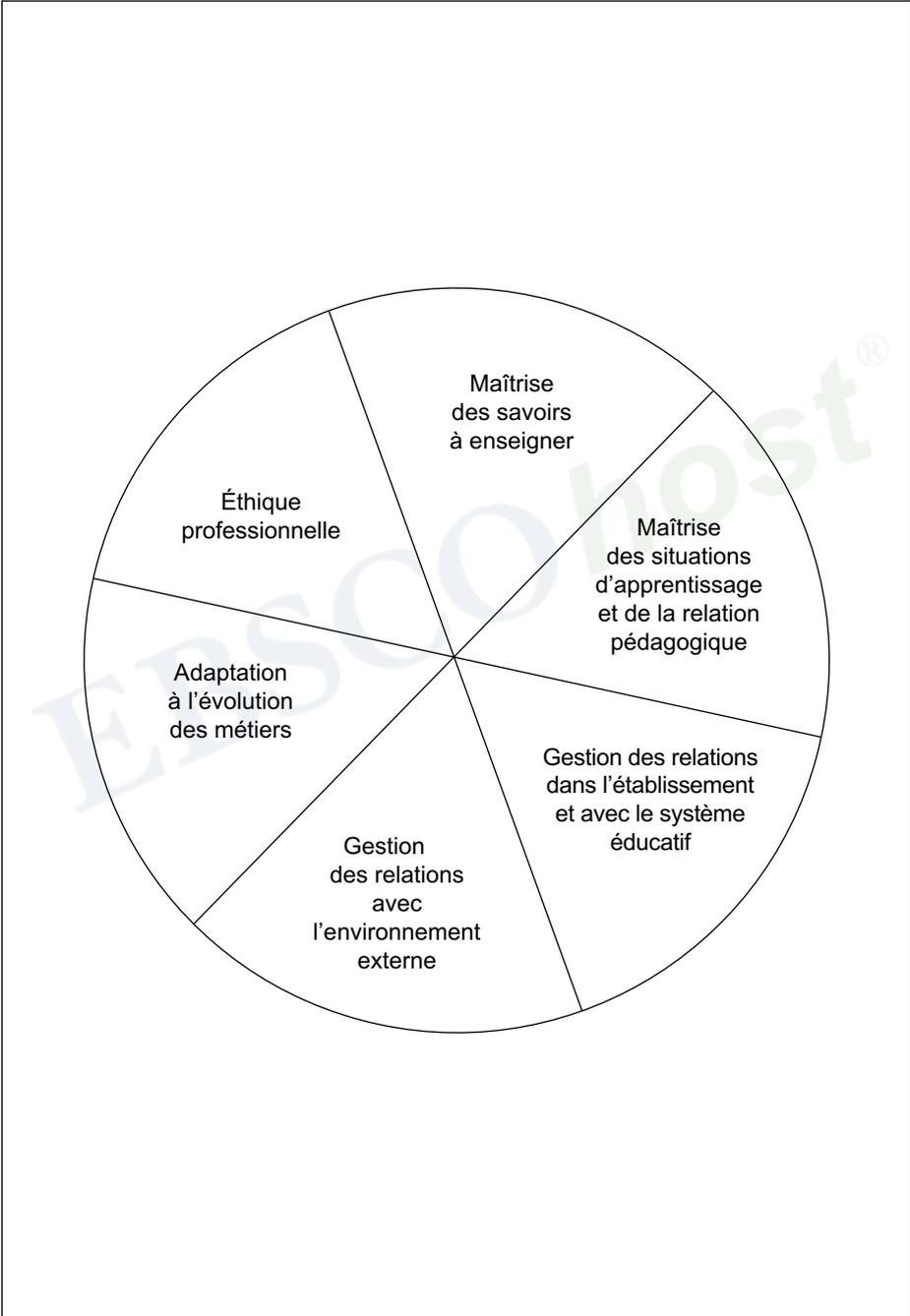
EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple de découpage de six champs de construction de compétences dans la cible de professionnalisation d'un enseignant.

Chacun de ces champs (à l'exception de celui concernant l'éthique professionnelle) pourra être identifié et décrit en termes de compétences requises.

Cette cible et ce découpage peuvent servir à orienter et évaluer des programmes de formation initiale et continue des enseignants.



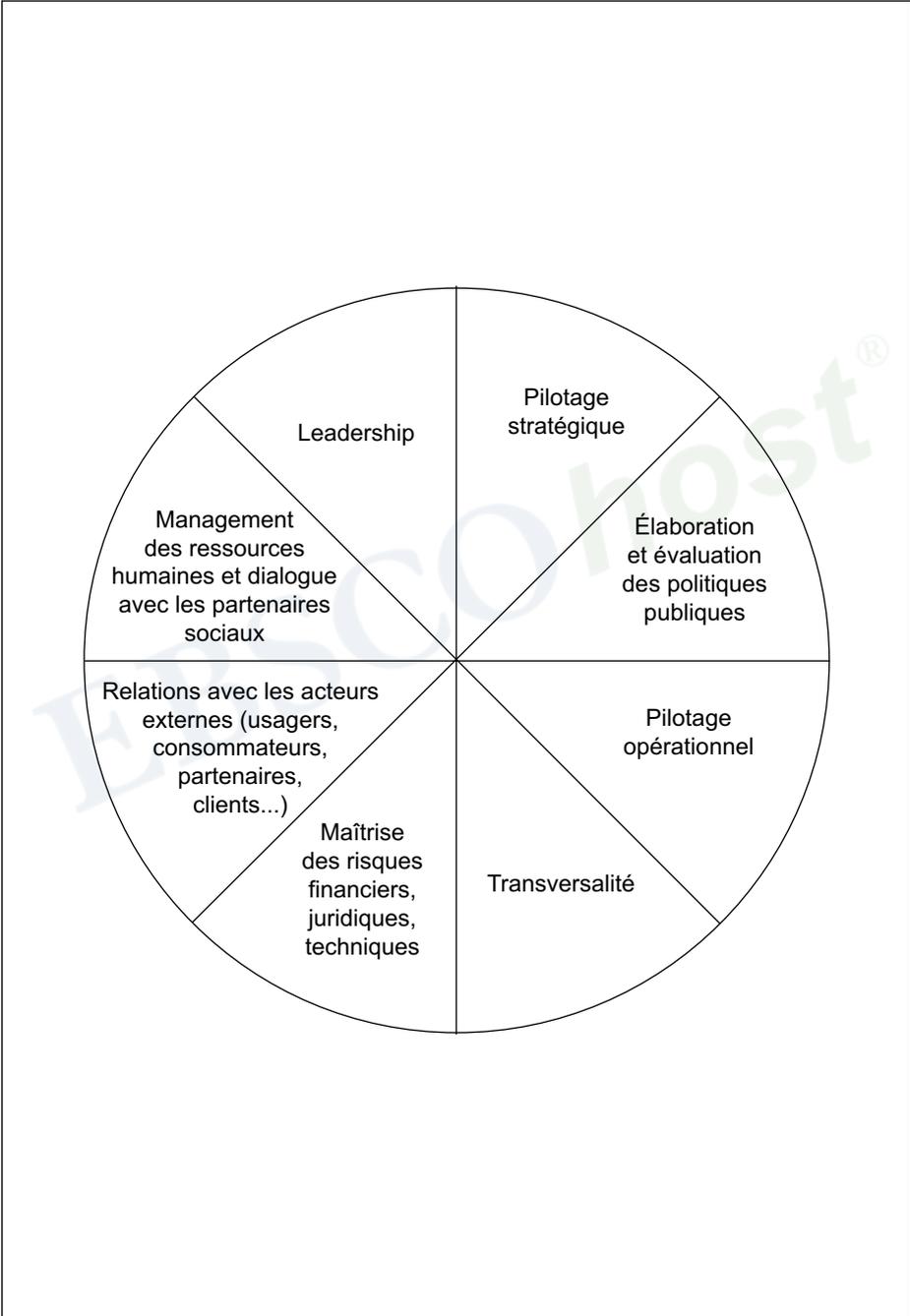
Commentaires

Le schéma suivant présente un exemple de découpage de huit domaines de construction de compétences structurant la cible de professionnalisation des directeurs des services déconcentrés d'un grand ministère.

C'est à l'intérieur de ces domaines que pourront prendre place la description des compétences requises à développer et par rapport auxquelles les directeurs devront construire leurs compétences réelles.

*Les domaines (ou champs) de construction
de compétences pour décrire la cible
du professionnalisme de managers (exemple)*

111

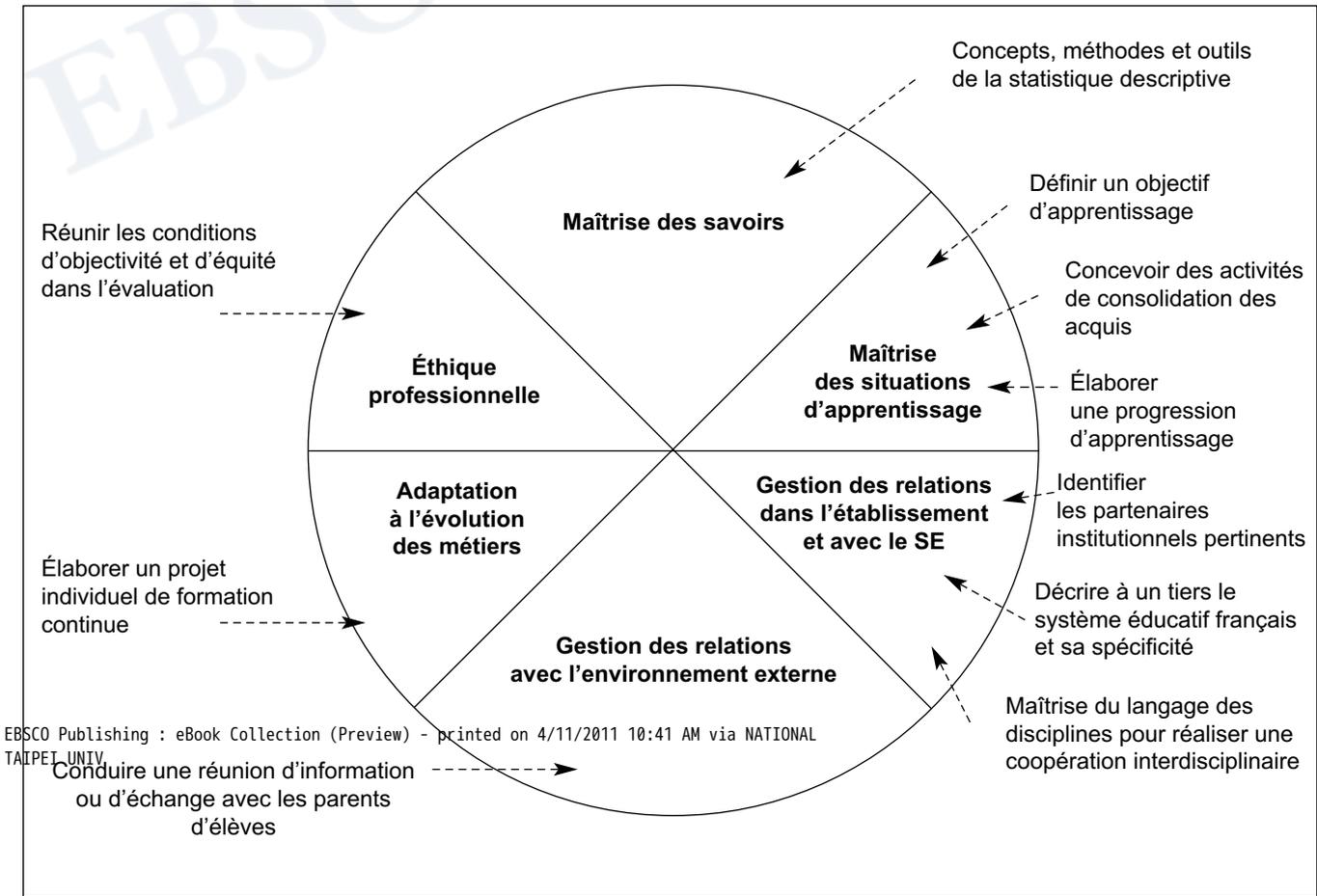


Commentaires

Le graphique ci-contre propose un exemple de « ressources » que doivent posséder ou acquérir des enseignants.

Ces connaissances et savoir-faire trouvent place dans divers domaines (maîtrise des savoirs, maîtrise des situations d'apprentissage...) constituant une cible de professionnalisation.

Une telle cible serait à compléter et à relier avec un référentiel de situations professionnelles que doit savoir gérer un enseignant.



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any U.S. or applicable copyright law.

© Groupe Eyrolles

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TALPET UNIV.

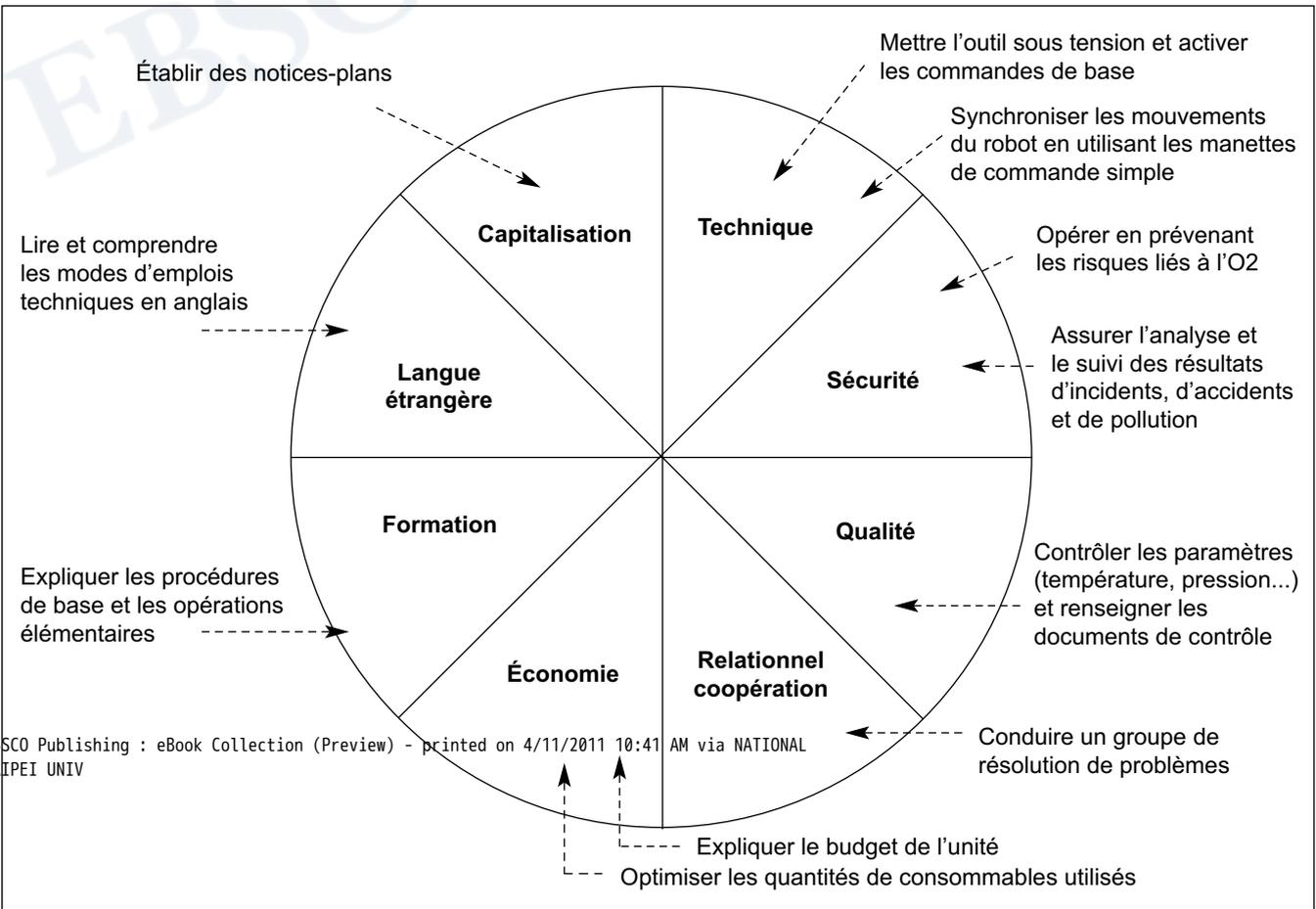
255

Commentaires

Le tableau ci-contre donne un exemple de savoir-faire (on pourrait dire « compétences ») correspondant à divers domaines (technique, sécurité, qualité, formation...).

Ces compétences (au pluriel !...) ou savoir-faire sont formulées en termes d' « être capable de ... » et se distinguent donc des connaissances qui font partie, elles aussi, des « ressources » à combiner et mobiliser pour agir avec compétence.

L'exemple ci-contre montre une structure de référentiel de compétences qui est multidimensionnel : les compétences requises ne relèvent pas toutes du domaine technique.



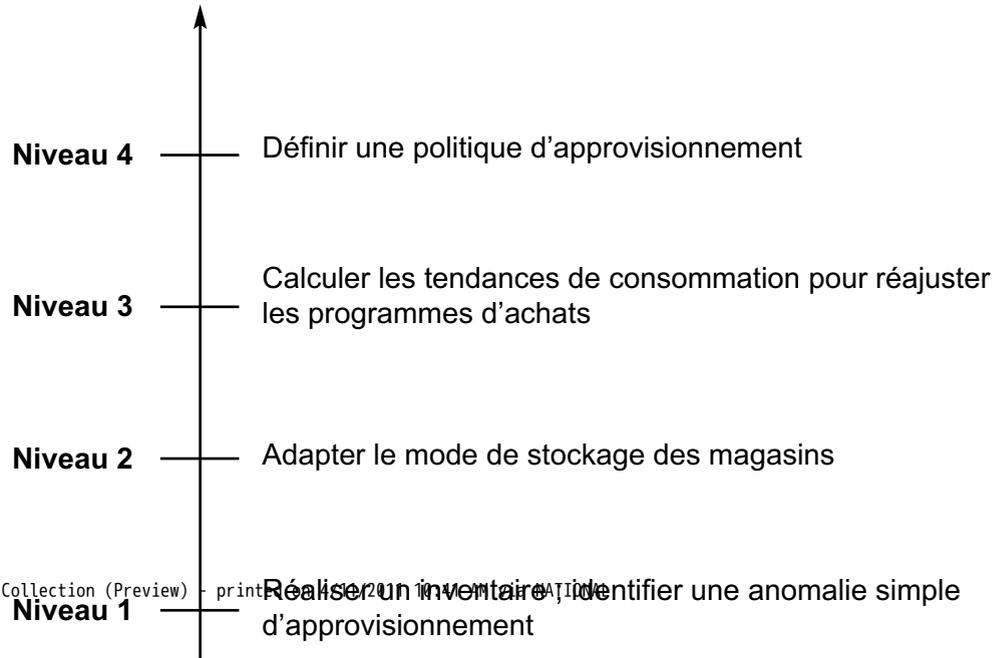
Commentaires

Les savoir-faire qui font partie de ressources à posséder et à mettre en œuvre pour agir avec compétence peuvent parfois donner lieu à une graduation.

Ils sont alors classés, pour un domaine donné, par ordre croissant de difficulté et d'envergure sur un des axes du référentiel des ressources.

Le schéma ci-contre donne un exemple de cette graduation dans le domaine de la gestion des approvisionnements et des stocks.

Gestion des approvisionnements et des stocks



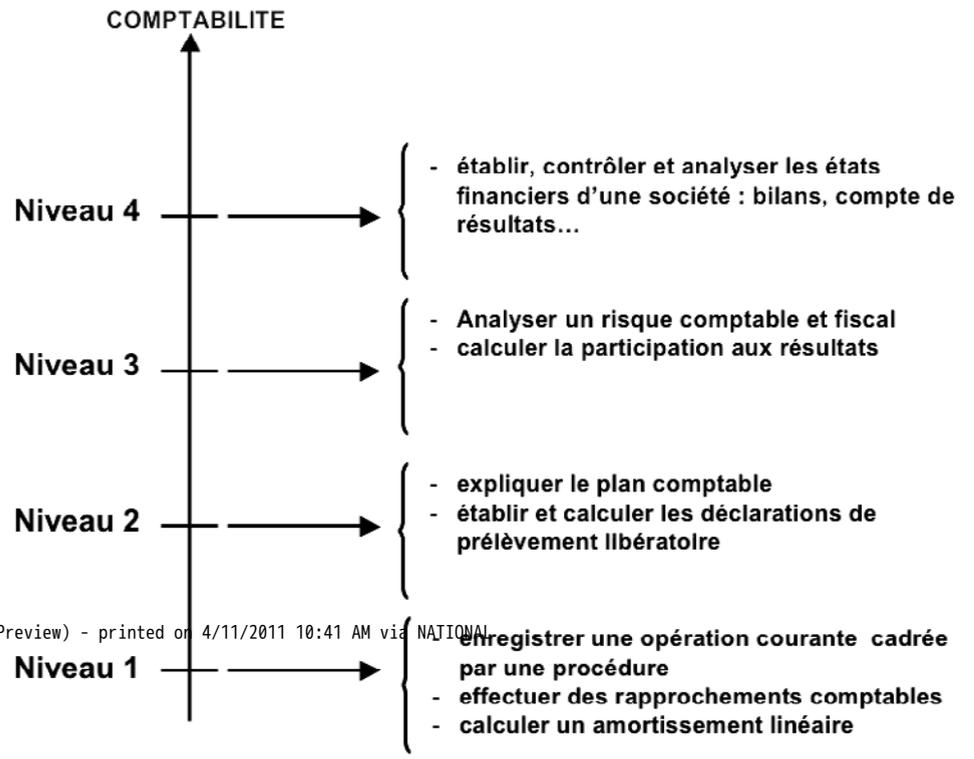
EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 11/20/2014 at 11:20 AM
TALPEI UNIV

Commentaires

Le tableau ci-contre donne un exemple de la visibilité qui peut être donnée sur une progression possible en professionnalisation dans le domaine de la comptabilité.

Les compétences sont ordonnées sur cet axe par ordre croissant de complexité.

UNE GRADUATION POSSIBLE DES « RESSOURCES » (connaissances, capacités, ...) (Exemples)



EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Comme pour les fiches précédentes, le tableau ci-contre donne un exemple de progression possible en compétences concernant la maîtrise d'une langue étrangère.

GRADUATION DES COMPETENCES (Exemples)

LANGUE ETRANGERE

-
- | Level | Competencies |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G5 | <ul style="list-style-type: none">▪ Négocier un contrat▪ Conduire une conférence-débat▪ Réaliser une activité de conseil |
| G4 | <ul style="list-style-type: none">▪ Rédiger correctement des lettres et des comptes-rendus▪ Tenir une conversation courante ou professionnelle |
| G3 | <ul style="list-style-type: none">▪ Comprendre des brochures techniques▪ rédiger une correspondance simple |
| G2 | <ul style="list-style-type: none">▪ Saisir le sens général d'une conversation courante ou professionnelle▪ Répondre au téléphone avec des formules clés et orienter l'interlocuteur |
| G1 | <ul style="list-style-type: none">▪ Etablir un contact sommaire avec des formules-clés, sans maîtriser des structures grammaticales |

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Une graduation possible des « ressources » dans la maîtrise d'une langue étrangère

Commentaires

Afin de mettre en cohérence un référentiel d'emploi ou de fonction avec le processus « agir avec compétence », il est possible de confectionner un tableau indiquant des liens entre les principales situations professionnelles à gérer dans cet emploi ou cette fonction et les principales ressources à mobiliser.

Le tableau ci-contre propose une méthode simple pour donner une visibilité sur ces liens.

Quel croisement entre situations professionnelles et compétences ?

Situations professionnelles Compétences	SP 1	SP 2	SP 3	SP 4	SP 5	SP 6	SP 7
Savoirs		X		X	X		
Savoirs sur l'environnement professionnel			X	X	X		
Savoir-faire		X			X		X

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le tableau ci-contre fournit un extrait de référentiel concernant une fonction de chef de projet Formation dans le Service Formation d'une grande entreprise.

Il croise en colonne les activités clés de la fonction (et à partir desquelles des situations professionnelles à gérer pourront être construites) et en ligne les principales ressources devant être possédées et mobilisées.

Au croisement des lignes et des colonnes sont indiquées les ressources devant nécessairement être mobilisées pour effectuer telle ou telle activité clé.

Un tel tableau permet donc de *raisonner en termes de liens et non seulement en termes de listes* (d'activités ou de ressources).

RÉFÉRENTIEL : « CHARGÉ DE PROJET FORMATION »

	Accompagner la confection d'un CDC	Proposer un dispositif de formation	Concevoir un scénario d'appren- tissage	Fabriquer ou sous-traiter des outils pédagogiques
INGÉNIERIE FORMATION				
■ Maîtrise conceptuelle : compétences individuelles et collectives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
■ Connaissance normes ISO et AFNOR		<input type="checkbox"/>		
■ Conduire un entretien d'analyse de la demande	<input type="checkbox"/>			
■ Analyser une situation professionnelle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
■ Piloter l'ingénierie d'un projet de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE				
■ Etat de l'art des théories sur apprentissage des adultes			<input type="checkbox"/>	
■ Comparatif sur l'usage des TIC		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
■ Réaliser une analyse fonctionnelle d'un outil pédagogique				<input type="checkbox"/>
■ Construire un dispositif d'évaluation des acquis			<input type="checkbox"/>	
ENVIRONNEMENT PROFESSIONNEL				
■ Enjeux et projets de l'entreprise	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
■ Maîtrise des langages professionnels	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
■ Connaître la charte graphique de l'entreprise				<input type="checkbox"/>

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

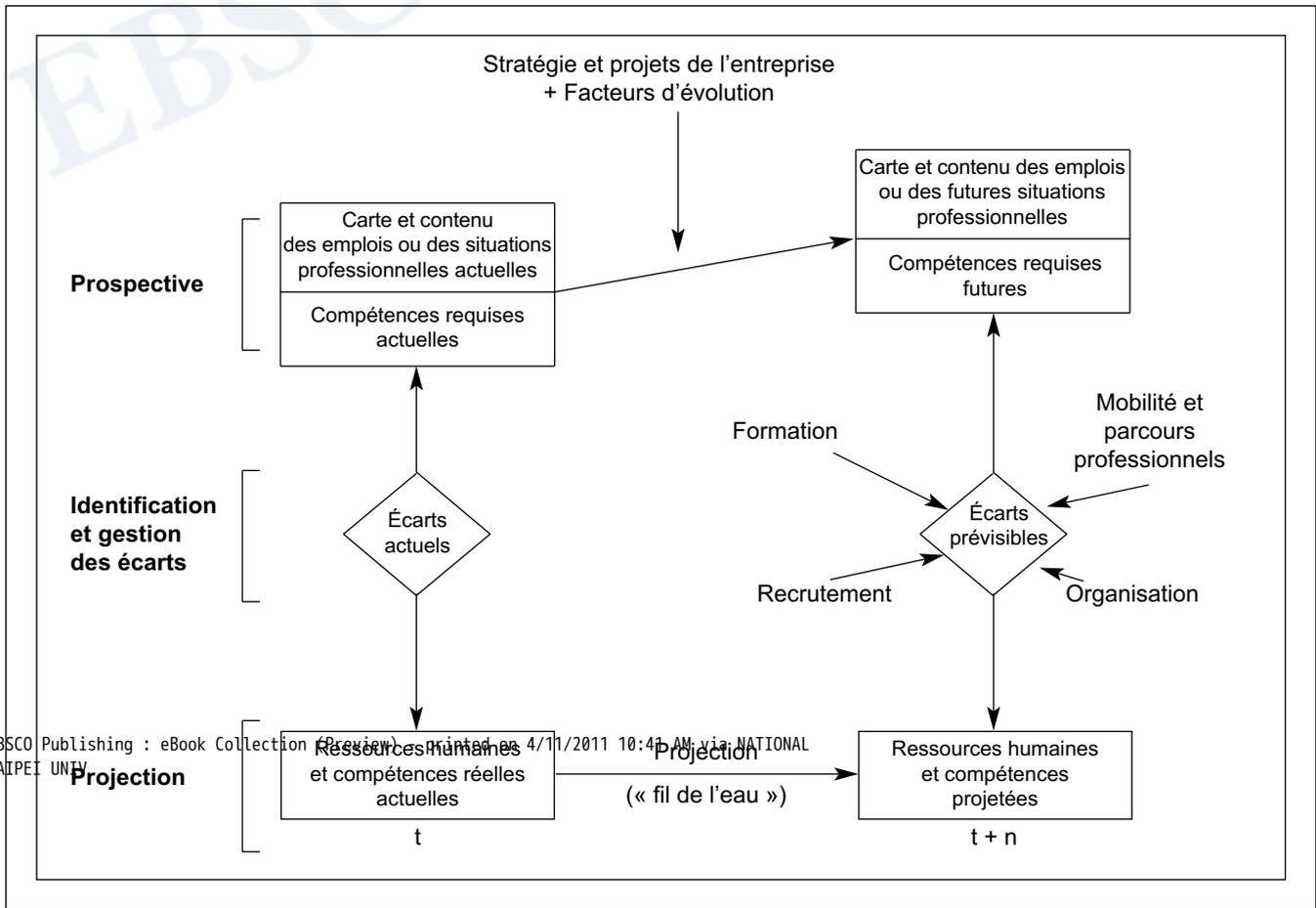
Commentaires

La démarche présentée ci-contre fait apparaître trois niveaux d'analyse et de gestion :

- ❑ Un niveau de **prospective** des emplois ou des situations professionnelles (niveau supérieur du schéma) : les hypothèses d'évolution en $t + n$ des situations professionnelles¹ et des compétences requises pour les personnes, compte tenu de l'impact des facteurs d'évolution.
- ❑ Un niveau d'analyse en termes de **projection** concernant les caractéristiques des populations de ressources humaines concernées (pyramide des âges, pyramide des anciennetés, structure des qualifications, effectifs, compétences...). On estimera quelles seront les caractéristiques de ces populations en $t + n$ si, d'ici là, aucune décision majeure n'est prise les concernant (scénario « au fil de l'eau ») ?
- ❑ Un niveau d'identification et de gestion des écarts. La raison d'être de la gestion anticipée consiste à identifier à l'avance les écarts prévisibles pour prendre à temps les décisions nécessaires à leur traitement (formation, organisation, mobilité, recrutement).

Une telle démarche suppose d'être actualisée régulièrement. Elle ne vise pas à prédire mais à réduire l'incertitude sur le futur et à rendre possible ce qui est souhaitable.

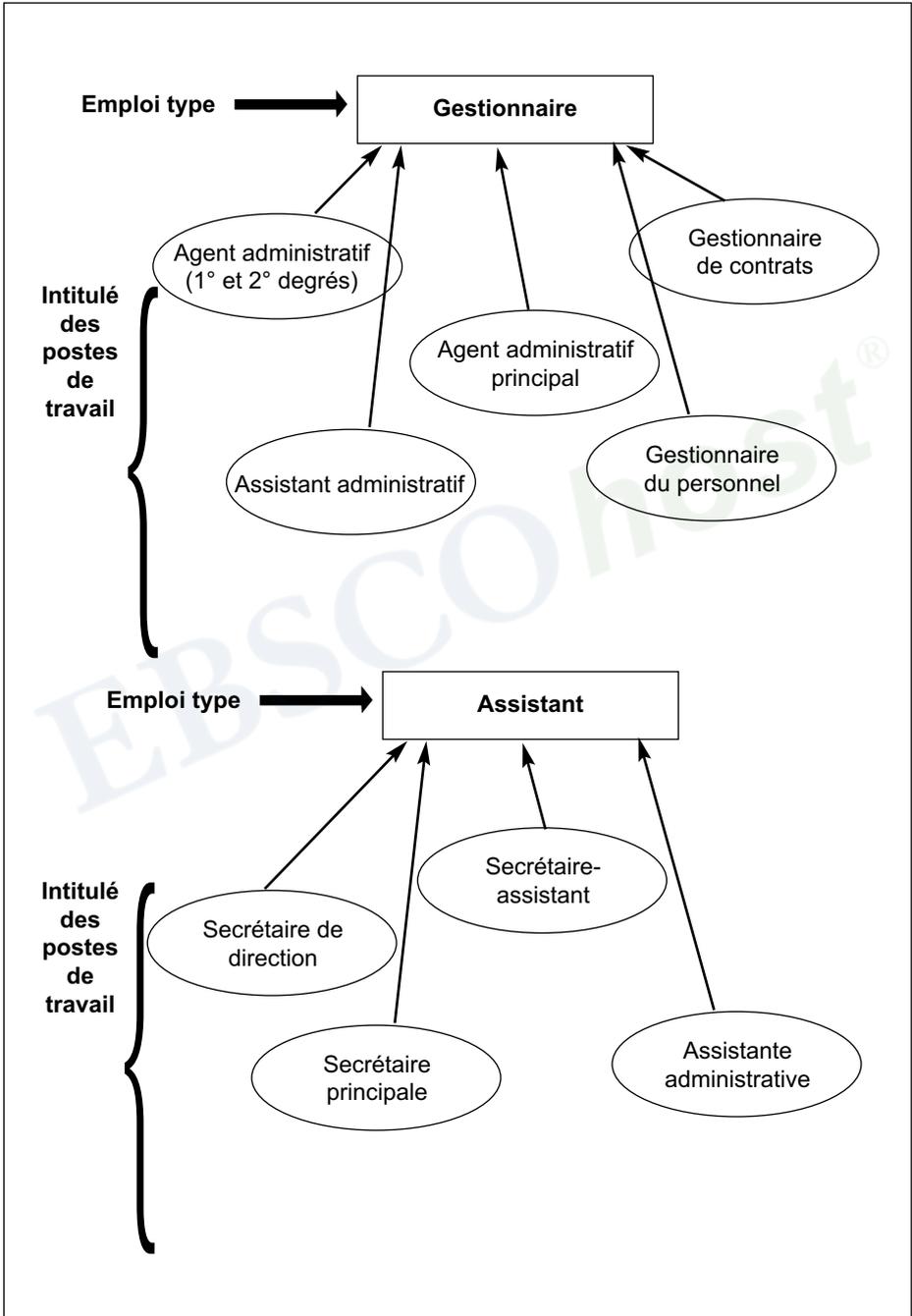
1. La même démarche peut être effectuée sur les concepts d'emploi type et de métier.



EBSCO Publishing : eBook Collection (Business) / 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

La fiche ci-contre présente deux exemples de regroupements de postes de travail en emplois types. Un emploi type est constitué d'une famille de postes ayant des caractéristiques communes (activités, compétences...), malgré la diversité de leurs intitulés.



Commentaires

La gestion des compétences dans une organisation ou dans un milieu donné (bassin d'emploi, secteur, ...) suppose l'adoption d'un langage commun.

Le choix d'un ensemble de verbes d'action est caractéristique des types d'activités correspondant à un métier ou à un champ professionnel.

Le tableau ci-contre en fournit quelques exemples (encadrement, ressources humaines, formateurs, opérateurs, ...).

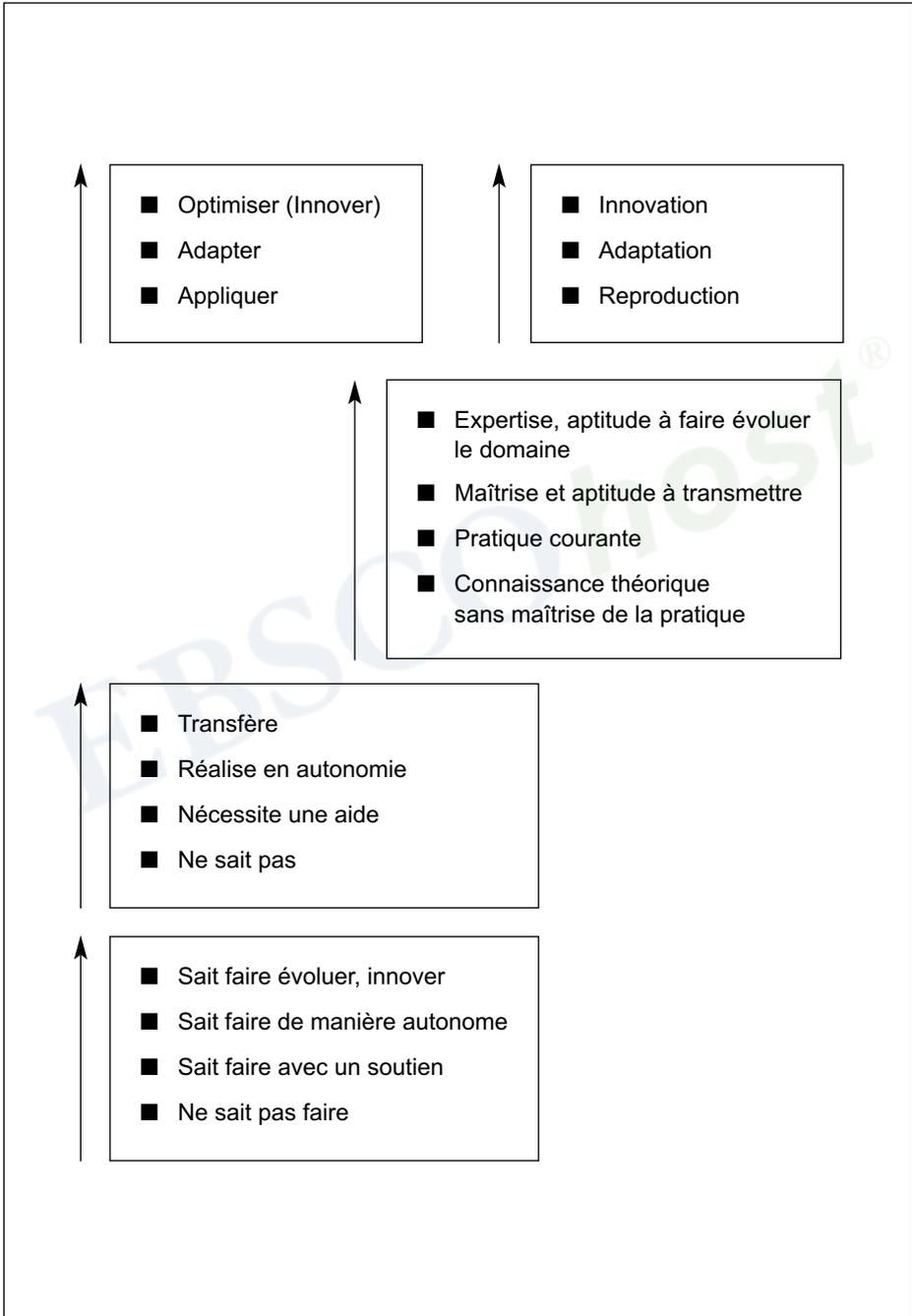
<p>Former Gérer, organiser Décider Animer Communiquer Analyser Innover, créer Se situer, s'adapter</p> <p style="text-align: right;"><i>(Encadrement)</i></p>	<p>Concevoir Construire Conduire Organiser Contrôler Évaluer Conseiller Former/Communiquer Capitaliser Expérimenter</p> <p style="text-align: right;"><i>(Ingénieurs/RM/Formateurs)</i></p>
<p>S'informer Analyser Décider/Choisir Organiser Réaliser/Traiter Contrôler/Apprécier Communiquer</p> <p style="text-align: right;"><i>(Opérateur)</i></p>	<p>Conseiller Mettre en œuvre/Appliquer Traiter Contrôler Organiser Renseigner</p> <p style="text-align: right;"><i>(Agent RH)</i></p>

Commentaires

Une activité est plus ou moins maîtrisée. Une personne l'exerce avec plus ou moins de compétence. Il existe donc des degrés de maîtrise.

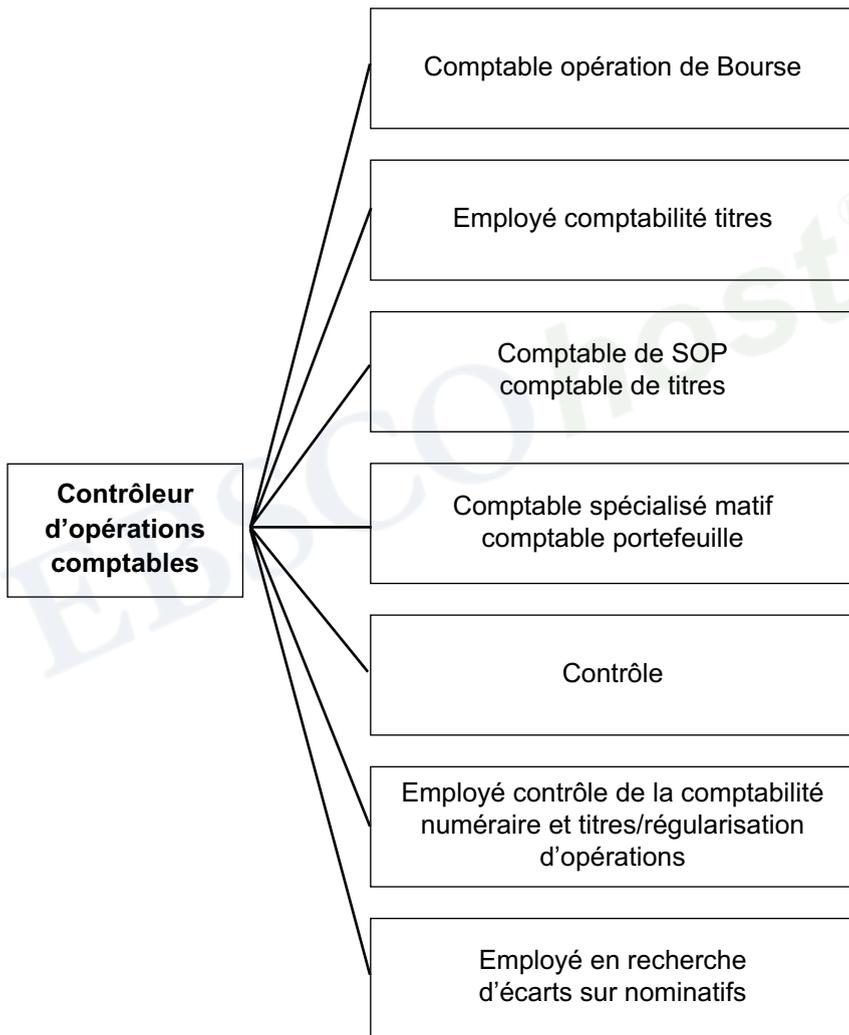
Cette gradation est importante pour pouvoir évaluer la compétence à réaliser une activité.

Le tableau ci-contre présente quelques exemples utilisés dans diverses entreprises ou organisations.



Commentaires

Le graphique ci-contre fournit un exemple, issu d'une institution financière, de construction de l'emploi type « contrôleur d'opérations comptables » à partir d'un ensemble d'intitulés de postes de travail (comptable opérations de Bourse, employé comptable titres, etc.).



Commentaires

Les organisations du travail évoluent et coexistent au sein d'une même entreprise. Il en résulte une remise en cause de la validité de l'usage du concept d'emploi type pour rendre compte de toutes les situations. Dans un centre de recherche, les emplois administratifs relèveront bien de la notion d'emploi type, tandis que ceux de chercheurs se rattacheront davantage à la notion de « situations professionnelles » à investir. Dans une entreprise automobile, le concept d'emploi type s'appliquera à certains emplois administratifs et financiers, le concept de situation professionnelle à celui des professionnels des processus de conception, et la notion de métier complet à une unité polyvalente de production.

Il sera donc important de choisir des méthodes d'analyse et de traitement des emplois adaptées à chacune de ces situations.

Situations d'emploi	Organisation du travail	Approche méthodologique
Emploi type	Organisation du travail structurée et relativement stable	Méthode de construction des « emplois types » à partir des familles de postes de travail
Emploi à géométrie variable	Organisation du travail évolutive, avec structuration par projets et par missions. Le professionnel façonne son emploi	Méthode de repérage des « situations professionnelles » composant un métier et évolutives
Métier complet	Organisation par équipe polyvalente avec rotation des rôles et des missions	Méthodes de positionnement par rapport à un ensemble de fonctions.

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

L'influence combinée des divers facteurs d'évolution détermine la structure d'une « organisation cible ». Celle-ci décrit le fonctionnement anticipé du site ou de l'unité considérée (atelier, service, département, ...): organisation, procès, rôle des acteurs, chaînage des opérations, relations de coopération, structuration des équipes...

C'est dans le cadre de cette organisation cible que seront définis l'architecture des compétences et l'impact sur le contenu de chacune d'entre elles et sur les effectifs.

1. Les facteurs organisationnels

Ils sont constitués par les options ayant trait à la répartition des activités et au découpage du travail.

Exemples :

- distribution du travail entre le bureau des méthodes et les ateliers, entre vente et après-vente entre le « *back-office* » et les équipes commerciales
- réduction de la taille des directions fonctionnelles
- constitution de groupes projets
- réduction de la taille des chantiers, allègement de la structure d'encadrement
- diminution de la rotation des équipes
- création de divisions homogènes par lignes de produits
- création de filières spécialisées communes à plusieurs agences
- mise en place d'équipes autonomes
- nouvelle répartition de la fonction de maintenance
- organisation séquentielle des chantiers
- réduction de la ligne hiérarchique de fabrication

2. Les facteurs technologiques

Ils sont les plus connus parce que les plus visibles.

Exemples :

- automatisation d'un atelier
- équipement en micro-ordinateurs dans une banque pour le traitement des bilans et des prêts immobiliers
- implantation d'ateliers flexibles
- installation de machines à commande numérique
- implantation de l'ingénierie assistée par ordinateur dans le processus de conception
- passage de la régulation pneumatique à la régulation électronique

3. Les facteurs économiques

Exemples :

- accroissement de la concurrence
- rationalisation de la gestion
- investissements de productivité (productivité machines, durée d'utilisation des installations...)
- évolution des volumes produits par secteurs d'activités

4. Les facteurs socioculturels

Ils peuvent concerner aussi bien l'environnement que le contexte interne de l'entreprise.

Exemples :

- familiarisation des usagers à utilisation de la micro-informatique
- nouveaux comportements culturels des clients
- personnalisation de la demande
- pression croissante pour le respect de l'environnement
- arrivée sur le marché du travail de jeunes ayant un plus haut niveau de scolarité et de nouvelles aspirations

5. Les facteurs liés à l'évolution du marché et de la demande

Exemples :

- montée croissante d'une demande de « systèmes » alors que l'entreprise est habituée à fabriquer des produits
- nouvelles exigences de qualité de la clientèle
- réduction de la gamme des produits au profit de fabrications plus sophistiquées

Commentaires

Le tableau ci-contre donne un exemple de divers facteurs d'évolution (technologiques, organisationnels, économiques, etc.) ayant un impact sur l'emploi (résultats, activités clés, ressources) de dessinateur en carrosserie automobile intervenant sur un processus de conception de véhicules.

Facteurs d'évolution impactant le métier de dessinateur en carrosserie

1. Fonctionnement en « entreprise élargie »

- Partenariat « en amont » avec les fournisseurs
- Les fournisseurs mettent des ingénieurs comme interlocuteurs des dessinateurs
- ...

2. Organisation du travail

- Équipes polyvalentes
- De l'ingénierie séquentielle à l'ingénierie simultanée
- Réduction des niveaux hiérarchiques
- ...

3. Technologie de conception

- Mise en place de l'IAO
- Intégration des logiciels existants (calcul, process, modelage, design, banque de données, ...)
- ...

4. Réduction des délais et des coûts

- Réduire les cycles itératifs de production
- Amélioration forte des délais de développement
 - gain de 3 mois à partir du pré-contrat
 - gain de 5 mois à partir du choix de design
- ...

Commentaires

Le tableau ci-contre montre comment diverses évolutions d'un centre de recherche peuvent avoir un impact sur l'emploi d'assistante de direction d'un département de ce centre.

Il met en évidence un impact en deux temps : l'impact de facteurs d'évolution sur le centre puis l'impact de ces derniers sur l'emploi considéré.

ASSISTANTE DE DIRECTION D'UN DEPARTEMENT (CENTRE DE RECHERCHE)

FACTEURS D'EVOLUTION DU CENTRE DE RECHERCHE	IMPACTS SUR L'EMPLOI ET LES COMPETENCES
<input type="checkbox"/> UTILISATION GENERALISEE DE LA MICRO- INFORMATIQUE <input type="checkbox"/> DEVELOPPEMENT DU TRAVAIL EN RESEAU <input type="checkbox"/> DEVELOPPEMENT DU TRAVAIL EN PARTENARIAT <input type="checkbox"/> DEVELOPPEMENT DU TRAVAIL EN MODE PROJET <input type="checkbox"/> ACCROISSEMENT DES ACTIVITES EXTERNES DES CADRES ET CHERCHEURS <input type="checkbox"/> DEVELOPPEMENT DE LA COOPERATION INTERNATIONALE <input type="checkbox"/> ...	<input type="checkbox"/> PARTAGE GENERALISE DE LA DACTYLOGRAPHIE <input type="checkbox"/> MAITRISE DES OUTILS INFORMATIQUES : WORD, EXCEL, POWER POINT, ACCESS <input type="checkbox"/> UTILISATION DE LA MESSAGERIE ELECTRONIQUE <input type="checkbox"/> GESTION DE L'AGENDA ELECTRONIQUE <input type="checkbox"/> DEVELOPPEMENT DES ACTIVITES DE TRAITEMENT ET DE GESTION DE L'INFORMATION <input type="checkbox"/> PARTICIPATION A L'EQUIPE PROJET : PREPARATION SYNTHESE ET SUIVI DES DECISIONS <input type="checkbox"/> CONNAISSANCE DES RESEAUX ET DES ACCORDS DE PARTENARIAT <input type="checkbox"/> FAIRE DES RECHERCHES DOCUMENTAIRES SUR INTERNET <input type="checkbox"/> MAITRISE LINGUISTIQUE (NIVEAU A PRECISER) <input type="checkbox"/> ...

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL
TAIPEI UNIV

Commentaires

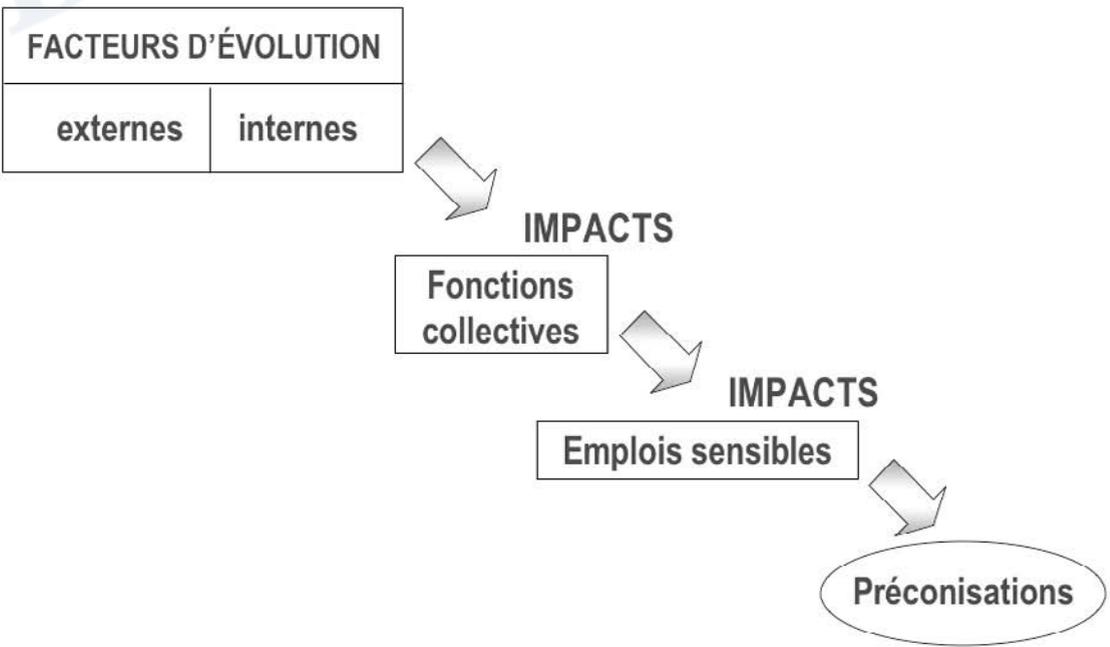
Le tableau ci-contre visualise la démarche consistant à procéder en deux temps pour effectuer une analyse prévisionnelle de l'évolution des emplois d'une organisation ou d'une entreprise.

Dans un premier temps, il s'agira d'étudier l'impact des facteurs d'évolution sur des fonctions collectives (achat, finances, administration, production, maintenance...)

Dans un deuxième temps, il conviendra d'identifier comment les emplois correspondant à ces fonctions collectives sont à leur tour impactés.

Cette approche en deux temps est intéressante lorsqu'il s'agit d'étudier l'évolution des emplois dans une grande organisation ou entreprise dans laquelle il existe de fortes particularités locales. Si l'évolution de la conception des fonctions collectives peut être la même pour l'ensemble de l'entreprise ou de l'organisation, en revanche la composition des emplois peut être fort distincte selon les contextes particuliers des sites, agences ou établissements.

Au niveau central de l'entreprise, une analyse de l'évolution des fonctions pourra être mise en œuvre et ses résultats mis à disposition des diverses unités décentralisées pour que celles-ci puissent considérer l'évolution des fonctions collectives comme des facteurs d'évolution à prendre en compte dans la composition de leurs emplois locaux.



© Le Boterf Conseil

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 10:41 AM via NATIONAL
TAIPEI UNIV

Commentaires

L'analyse des caractéristiques actuelles et projetées de la population des ressources humaines constitue un des éléments de la gestion anticipée des emplois et des compétences. La simulation par projection ne constitue pas à elle seule la démarche prospective mais doit être articulée à la réflexion sur l'évolution des métiers (en emplois, situations professionnelles...) à moyen terme.

Il est donc important que l'analyse projective se fasse en se référant aux mêmes catégories (emplois, métiers, situations professionnelles, ...) que celles qui sont utilisées dans la réflexion prospective.

Les principales caractéristiques à prendre en compte sont les suivantes :

- ❑ **Les courbes d'effectifs** : elles permettent de repérer les inflexions significatives et l'influence des événements ou décisions qui en sont à l'origine (plans sociaux, fermeture du site, ouverture de nouvelles activités, contrats jeunes,...)
- ❑ **Les pyramides des âges** : reflets de l'histoire de l'entreprise ou de l'organisation, elles permettent de mettre en évidence la structure des effectifs, ses pesanteurs, ses déséquilibres.
- ❑ **Les pyramides d'ancienneté** : établies selon les mêmes principes que les pyramides précédentes, elles constituent des outils précieux pour analyser le potentiel d'évolution des compétences, anticiper les problèmes de renouvellement des compétences et capitaliser des savoirs et savoir-faire.
- ❑ **La distribution des qualifications** : on la caractérisera en procédant à l'analyse de la répartition des niveaux de scolarité de formation initiale, de validation des acquis professionnels.
- ❑ **Les flux de mobilité interne et externe** : ils apparaîtront dans des tableaux ou des schémas mettant en évidence les mouvements de mobilité interne (démission, licenciement, retraite, fin de contrat, décès,...) et externe (changement de site, recrutement...).
- ❑ **Les distributions de compétences**
Leur simulation sera possible en utilisant des logiciels faisant apparaître des modifications dans la cartographie des emplois et des compétences.

Commentaires

Les variables descriptives proposées dans le tableau ci-contre ne figurent qu'à titre indicatif. Elles pourraient être réduites ou complétées en fonction des objectifs poursuivis et des contraintes existantes.

❑ Les finalités de l'emploi

Chaque emploi se caractérise par une ou quelques finalités spécifiques qui en précisent les résultats ou les services attendus. Cette finalité est décrite en fonction du contexte particulier où elle s'exerce.

Exemple pour un comptable :

- les opérations font l'objet d'un contrôle de régularité,
- les documents légaux sont produits dans le respect des règles comptables.

❑ Les activités

Ce sont les activités génériques à plusieurs postes de travail appartenant à la même famille d'emploi.

Exemple pour un comptable :

- assurer la vérification des documents reçus des ordonnateurs,
- contrôler le bien-fondé et l'imputation des dépenses.

❑ Les relations avec les autres emplois

Elles précisent les relations de coopération que l'emploi doit entretenir avec d'autres.

Exemple pour un comptable :

- relation d'appui en aval aux services « gestion », et, ponctuellement aux services techniques.

❑ Champ d'autonomie et de responsabilité

On situera le degré d'autonomie dans la prise de décision, l'estimation des projets, l'exécution des activités.

❑ Niveau de complexité de l'emploi

On indiquera les problèmes plus ou moins complexes à résoudre dans cet emploi.

❑ Le positionnement de l'emploi par rapport aux autres emplois ou répondre à deux questions :

- de quels autres emplois peut-on venir pour occuper cet emploi ?
- vers quels autres emplois peut-on aller après avoir occupé celui-ci ?

Commentaires

Les outils mentionnés dans le tableau ci-contre fournissent des informations qui ne sont pas toujours homogènes dans leur formalisation et dans leur contenu. On peut même relever fréquemment des contradictions dans les renseignements recueillis et concernant le même emploi.

La rédaction de ces contradictions ne doit pas se faire en recherchant une « moyenne » des informations mais plutôt en accordant un crédit particulier aux déclarations des personnes que l'enquêteur estime particulièrement éclairées (par sa prise de recul, sa vision prospective, son parcours personnel, ...). Aucune méthode stricte et rigoureuse ne peut être fixée totalement pour ce traitement d'informations. Elle serait même non souhaitable car elle risquerait de ternir l'information contrastée et vivante qui a été recueillie et qu'il s'agit de conserver.

Les entretiens guidés :

- des titulaires des postes de travail,
 - de leurs responsables hiérarchiques,
 - des personnes ayant une vue prospective de l'évolution des emplois (de par leur position dans ou hors de l'entreprise).
- Ces entretiens peuvent être individuels et/ou collectifs.

La description d'une journée de travail

Effectuée par les titulaires de postes, elle permet de recentrer des informations très concrètes sur les tâches réalisées, les difficultés et problèmes rencontrés, les personnes avec qui ils sont en relation, la perception de leur rôle.

L'analyse documentaire

Elle porte sur des objets divers : organigrammes, descriptions des postes, bilans ou comptes rendus d'appréciation, résultats d'audit... Elle permet de comparer ce qui est réalisé à ce qui était prévu.

L'observation directe

Elle donne la possibilité de situer les titulaires des postes dans leur cadre matériel et dans leur environnement, de mettre en corrélation ce qui est dénoncé et ce qui est fait réellement, d'observer l'outil de travail, de mieux saisir les relations entre les personnes.

Commentaires

Certaines questions peuvent permettre de faciliter la réalisation des étapes du guide proposé ci-contre, par exemple :

❑ Pour identifier et décrire les finalités :

- quel « service spécifique » attend-on de cet emploi type ?
- à quoi reconnaîtra-t-on que les personnes qui exercent cet emploi ont rempli leur mission ?
- quelle est la raison d'être de cet emploi type ? Quel service n'existerait pas si cet emploi type n'existait pas ? Quelles est la valeur ajoutée « propre à cet emploi ? »...

❑ Pour identifier et décrire les activités :

- en quoi consiste le travail de celui qui exerce cet emploi ?
- qu'a-t-il à faire ?
- quels types de problèmes doit-il résoudre ?

❑ Pour identifier et décrire les ressources :

- que faut-il savoir et savoir faire pour réaliser ces activités ?
- quelles sont les principales (en nombre réduit) qualités personnelles qu'il faut posséder pour exercer ces activités ?
- à quoi reconnaîtra-t-on que ces qualités personnelles sont mises en œuvre dans les activités spécifiques de l'emploi ?
- quelles ressources de l'environnement faut-il avoir et pouvoir mobiliser ?

Cette méthode de description d'un emploi a l'intérêt d'être rigoureuse mais n'est pas toujours la plus appropriée. Elle ne fournit pas en effet une visibilité sur les évolutions possibles en termes de compétences au sein de cet emploi. Elle décrit l'emploi comme s'il était exercé par un professionnel confirmé. D'autres approches sont possibles et figurent ultérieurement dans cet ouvrage.

1^e étape : S'assurer que l'on a bien positionné **l'emploi type** à décrire en explicitant et nommant les intitulés de postes de travail qui y correspondent.

2^e étape : Se donner une première définition, provisoire, de la **mission** de l'emploi type en la décrivant en termes de résultat ou de service attendu. Il peut exister deux ou trois finalités de l'emploi type.

3^e étape : Identifier les **facteurs d'évolution** qui vont influencer le contenu de l'emploi type et ses compétences requises associées, et décrire leurs **principaux impacts**.

4^e étape : Énumérer les principales **activités** correspondant à cet emploi type. Ces activités doivent être décrites en termes de **verbes d'action**, c'est-à-dire exprimant directement une action (organiser, contrôler, élaborer, évaluer...). On notera simultanément l'évolution des activités due à l'impact des facteurs d'évolution.

Regrouper et synthétiser les activités précédemment énumérées en un nombre réduit (moins d'une dizaine) de **grandes activités** qui seront les **descripteurs des compétences**. Ces activités **contribuent** à la réalisation de la mission ou des missions de l'emploi type. La réalisation d'une mission dépend de la combinaison d'un ensemble d'activités.

Il convient que ces activités soient décrites avec une « **maille** » assez large pour ne pas les confondre avec des « savoir-faire » précis ou avec des « **tâches** » très limitées.

On synthétisera simultanément l'évolution des activités due à l'impact des facteurs d'évolution.

5^e étape : En prenant du recul par rapport à cette liste réduite d'activités principales, revenir sur la définition initiale de la mission, en la reprécisant. On notera simultanément l'évolution éventuelle de la mission.

6^e étape : Identifier, **l'ensemble des « ressources »** (connaissances, savoir-faire, comportements...) qui doivent exister et être mobilisées pour que le titulaire de l'emploi type construise ses compétences requises c'est-à-dire soit capable de réaliser les grandes activités synthétisées précédemment.

7^e étape : Indiquer les **évolutions nécessaires** de ressources pour répondre aux exigences d'évolution des activités (compétences) et de la mission.

N.B. : Les étapes précédentes sont énumérées dans un ordre chronologique général. Il est évident qu'il ne s'agit là que de points de repère et que de multiples **itérations** doivent s'effectuer entre les étapes.

Commentaires

Effectuer un travail d'anticipation des métiers et des emplois dans une entreprise ou dans une organisation suppose de pouvoir expliciter ce qui doit évoluer dans les métiers considérés.

L'élaboration de fiches descriptives de l'évolution des métiers ou des emplois trouve ici sa place. Le tableau ci-contre présente quelques caractéristiques souhaitables de ces fiches.

Ce qu'elle n'est pas	Ce qu'elle doit être
<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> La description d'un poste de travail <input type="checkbox"/> La liste exhaustive de toutes les tâches à réaliser <input type="checkbox"/> Une description figée, statique <input type="checkbox"/> Un « moule » pour aboutir à des conduites stéréotypées 	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Une vision de ce qui doit changer dans l'exercice du métier ou de l'emploi. <input type="checkbox"/> Un instrument pour faciliter les changements que doit réaliser l'entreprise dans le champ des pratiques professionnelles et concernant : <ul style="list-style-type: none"> • la contribution attendue du métier ou de l'emploi pour des clients ou destinataires : services, produits, contribution à des processus... • les activités professionnelles et leurs conditions et modalités d'exercice ; • les ressources pour réaliser les activités : connaissances, savoir-faire, qualités, réseaux de ressources... <input type="checkbox"/> Un outil pour orienter le développement des compétences vers la réalisation de la valeur ajoutée souhaitée pour les produits et les services <input type="checkbox"/> Un instrument pour orienter les divers sous-systèmes de gestion des Ressources Humaines (recrutement, formation, mobilité interne, ...) dans une même logique de développement des compétences. <input type="checkbox"/> Un outil et une description évolutive, périodique, actualisable. <input type="checkbox"/> Un instrument de développement entre divers acteurs : salariés, encadrement de proximité, ressources humaines...

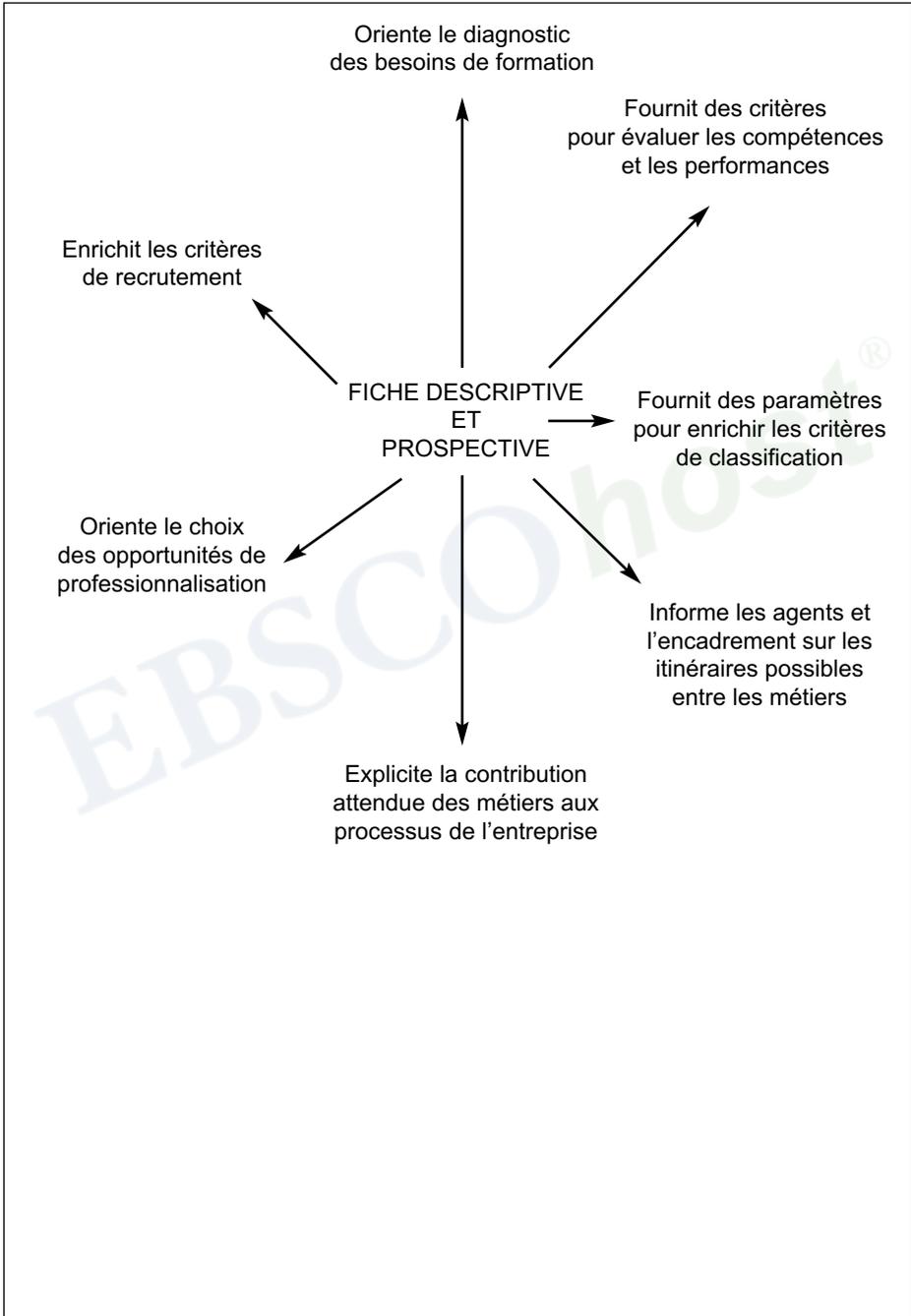
Commentaires

Élaborer une fiche descriptive et prospective d'un métier ou d'un emploi ne constitue pas une fin en soi. Il faut malheureusement constater que nombre « d'expériences » en matière de gestion anticipée des compétences ne franchissent pas cette étape.

Le schéma ci-contre illustre les utilisations possibles d'une telle fiche descriptive. Il est important de souligner que la fiche ne « contient » pas l'ensemble des usages, mais qu'elle permet souvent d'enrichir et d'orienter les outils et dispositifs des divers sous-systèmes de gestion et de développement des ressources humaines.

*Les utilisations possibles d'une fiche
de description prospective d'un métier
(ou d'un emploi-type)*

134



Commentaires

Le tableau ci-contre propose un exemple de carte (et donc de distribution) des emplois types dans une chaîne de télévision. Les emplois y sont ordonnés par rapport aux grandes fonctions à exercer (élaboration de la production, réalisation, fabrication...).

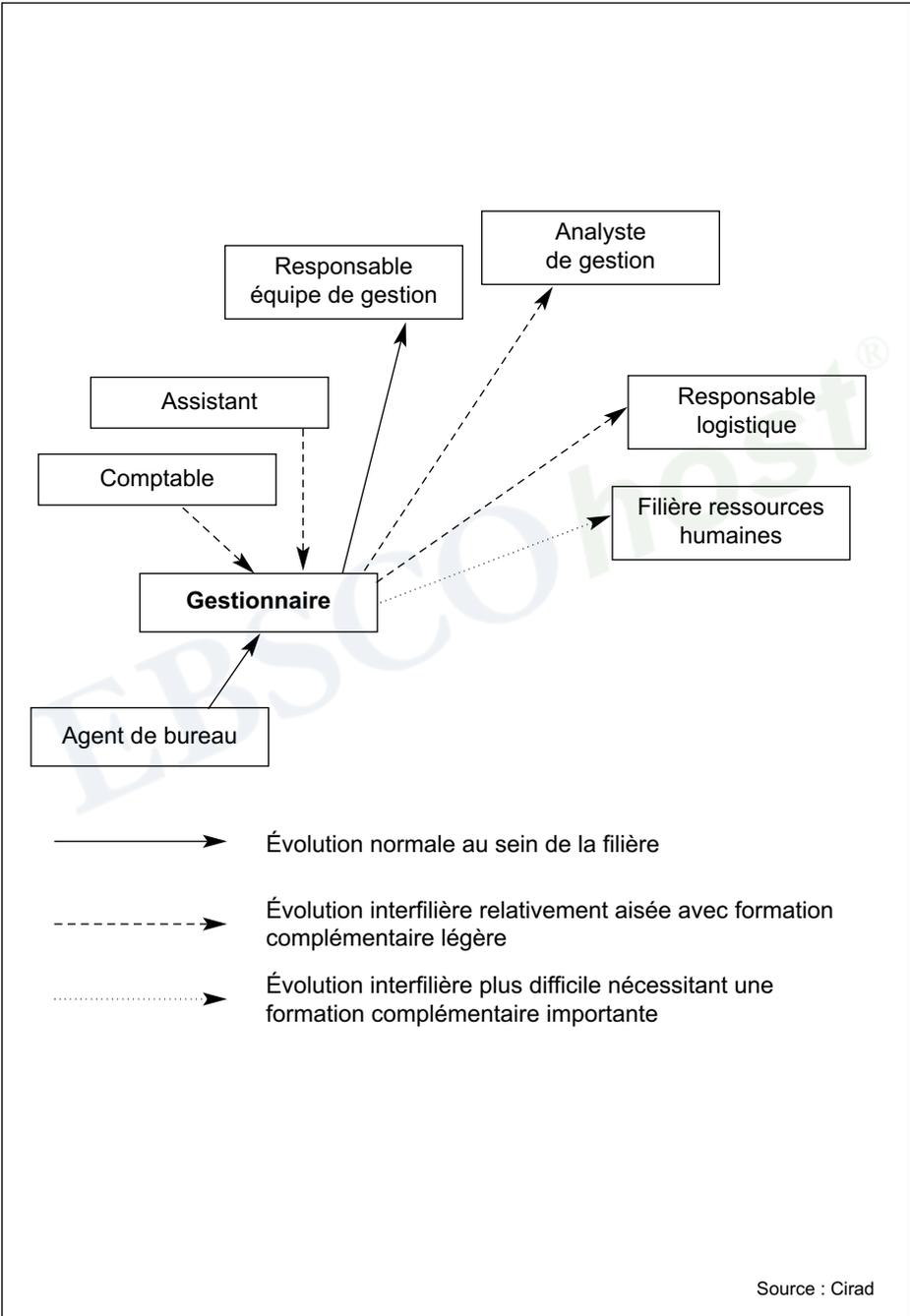
Une telle carte a l'avantage de l'ordonnancement mais le désavantage de ne pas mettre en évidence la distribution des emplois par rapport aux processus transversaux aux diverses fonctions.

Fonctions	Élaboration de la production	Réalisation	Élaboration de l'antenne	Fabrication						Maintenance
				Organisation	Son	Images	Montage	Électronique	Éclairage Machinerie Décors Envl	
<i>Familles profes.</i>										
Emplois types	Responsible Production Administrateur Production Chargé de production Analyse Gestion Prod. Chargé suivi finition et planning Secrétaire assistante Production	Réalisateur 1 ^{er} assistant de production 2 ^e assistant de réalisation Scripte de production	Responsable antenne Administrateur TVR Gestionnaire d'antenne	Chef de centre Adjoint chef de centre Scripte d'édition	OPS Production Assistant OPS Production Mixeur Production OPS OPS Reportage	Directeur photo OPV Production Assistant OPV Production OPV Cadreur de plateau Étalonneur Graphiste	Monteur production Assistant monteur production Monteur	Responsible cellule opérationnelle Technicien vidéo production Technicien vidéo Recopieur vidéo/son Opérateur synthé.	Éclairagiste Assistant technique Groupiste Régisseur Machiniste Production Machiniste Accessoiriste Décorateur Chef d'atelier Construction décors Peintre décors Peintre patineur Maquilleuse Habilleuse	Responsable maintenance Spécialiste maintenance vidéo Spécialiste maintenance optique caméra Agent d'entretien matériel de tournage Spécialiste maintenance son

EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 11:03 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le graphique ci-contre donne un exemple réel de tracés de parcours professionnels possibles pour les professionnels qui se situent dans l'emploi type « gestionnaire ». Ces tracés sont établis à partir de l'examen du différentiel de compétences pouvant exister entre plusieurs emplois appartenant ou non à une même filière. Ils constituent une aide appréciable pour gérer la mobilité interne et établir des projets individualisés d'évolution professionnelle.



Source : Cirad

Commentaires

Le constat est fréquent : de nombreux référentiels de compétences sont inutilisables : trop compliqués, trop lourds, constitués de listes interminables de savoirs, savoir-faire, savoir être..., ils garnissent les étagères et en descendent peu souvent... Peu motivants, ils ressemblent encore trop souvent à de super-descriptions de postes de travail.

Le tableau ci-contre rappelle les principales caractéristiques souhaitables d'un référentiel de compétences et quelques suggestions pour les réunir.

Caractéristiques	Conséquences et suggestions
<input type="checkbox"/> Prendre en compte l'ensemble des dimensions de la compétence requise	Structurer le référentiel autour d'axes ou de domaines de compétences
<input type="checkbox"/> Construire les référentiels en cohérence avec les organisations du travail projetées	<ul style="list-style-type: none"> • Anticiper l'évolution d'organisation du travail • Établir des référentiels simples de façon à faciliter leur adaptation aux évolutions des organisations du travail
<input type="checkbox"/> Présenter un espace possible de construction des compétences	Graduer les axes de compétence par des niveaux ou des degrés de compétences
<input type="checkbox"/> Mettre en évidence des niveaux globaux de maîtrise professionnelle	Relier les degrés de compétences correspondants à des niveaux globaux tels que : débutant, professionnel confirmé, expert
<input type="checkbox"/> Trouver un équilibre entre la définition de compétences générique (pour faciliter la transférabilité) et la nécessaire contextualisation (toute compétence est contextualisable)	<ul style="list-style-type: none"> • Définir les compétences par rapport à une « famille » de contextes d'application
<input type="checkbox"/> Construire un outil simple à gérer et à actualiser	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas rechercher l'exhaustivité • Utiliser des outils informatiques pertinents capables de rendre compte de la combinatoire des compétences
<input type="checkbox"/> Être compréhensible et facilement appropriable par les personnes concernées	<ul style="list-style-type: none"> • Élaboration participative des référentiels • Utiliser un langage proche des utilisateurs • Illustrer les compétences par des exemples.

Commentaires

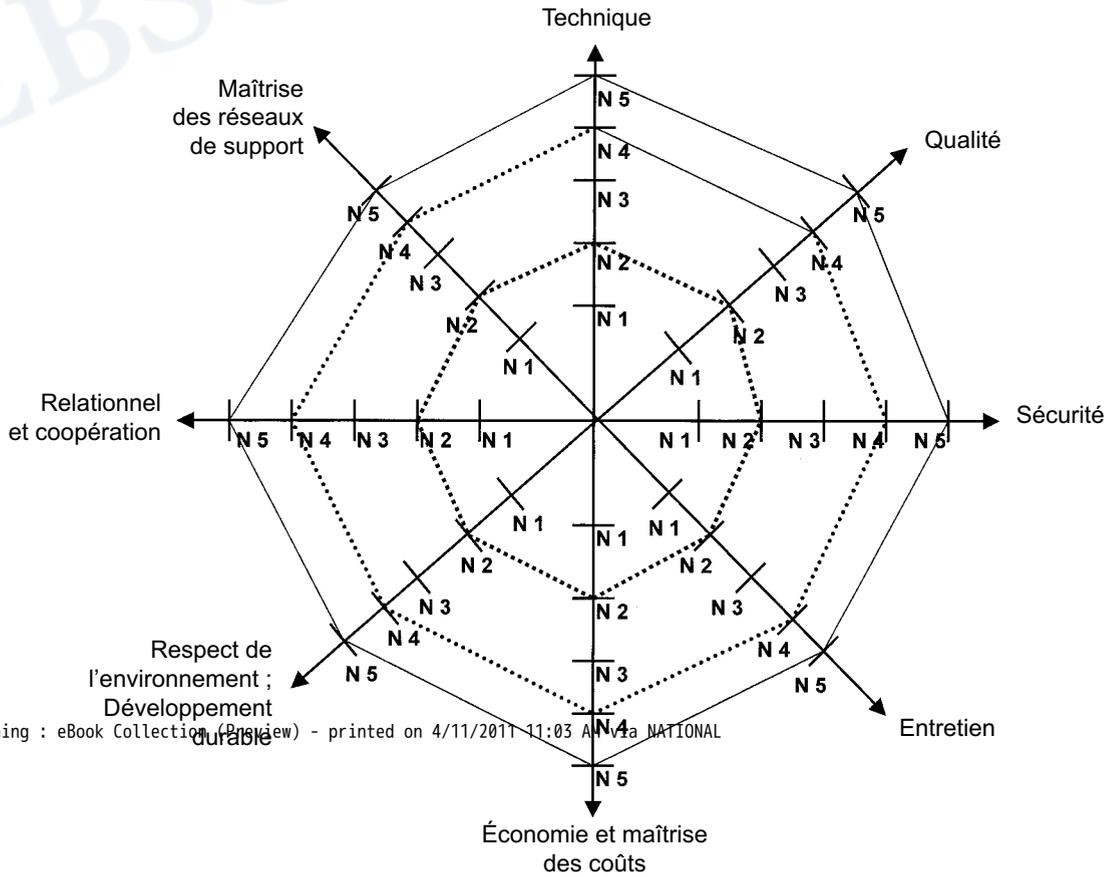
Le schéma ci-contre présente un référentiel de compétences comme un espace d'évolution professionnelle.

Cet « espace » permet de faire figurer :

- l'ensemble des axes qui constituent les diverses dimensions de la compétence (technique, organisation, qualité, sécurité...),
- la graduation de chaque axe en niveaux de compétences (N1, N2, N3),
- la description de chaque niveau en termes d'action observable (« être capable de... »),
- les configurations de niveaux de professionnalisme ou de maîtrise globale de l'emploi (débutant, professionnel confirmé, expert).

Il est bien évident que le nombre des axes, leur contenu et les graduations qui y figurent dépendront des métiers, emplois ou organisations du travail concernés.

Cette approche permet de dépasser celle en termes d'emploi-type qui risque souvent de se limiter à n'être que la description d'un « super poste de travail ».



Copyright © 2006. Editions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any U.S. or applicable copyright law.

© Groupe Eyrolles

EBSCO Publishing : eBook Collection (Paris) - printed on 4/11/2011 11:03 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

307

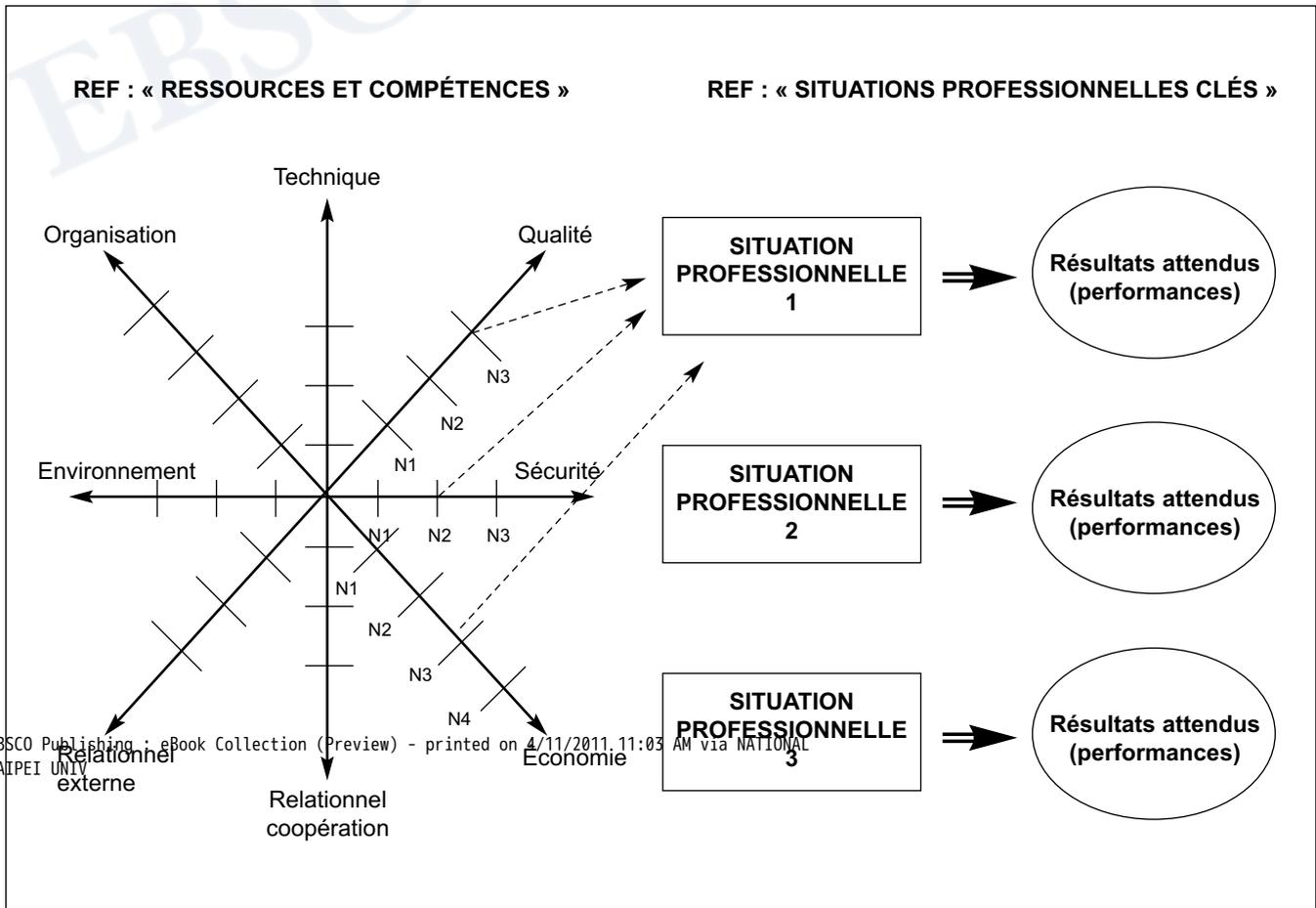
Commentaires

Savoir agir avec compétence, c'est savoir établir des « liens » entre des ressources, des situations professionnelles à gérer et des objectifs à atteindre. Ce sont ces relations qu'il convient donc de faire figurer sur un référentiel.

Le tableau ci-contre visualise comment peuvent être « reliés » un référentiel de ressources (constitué de compétences graduées et concernant plusieurs axes ou domaines) et un référentiel de situations professionnelles clés, elles mêmes « mises en relation » avec des résultats attendus.

Le tableau visualise comment une combinatoire possible de compétences peut se construire en référence à une situation professionnelle à gérer.

Une telle approche montre les limites rencontrées par les référentiels qui se réduisent à n'être que des listes ou des répertoires de savoirs et de savoir-faire : l'addition ne rend pas compte des relations. Énumérer n'est pas relier.



Articuler le référentiel des ressources avec celui des situations professionnelles

Commentaires

Le tableau ci-contre résume les principales caractéristiques et conditions d'efficacité des référentiels d'emplois et de compétences.

Trop souvent, en effet, il est possible de constater que des investissements importants en temps, en énergie, en mobilisation du personnel et en finances ont été réalisés pour élaborer des référentiels qui ensuite ne sont pas utilisés.

L'expérience montre que ce gaspillage est souvent dû à la non prise en compte de ces conditions et caractéristiques souhaitables.

DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS ...

- 1. DES PROCESSUS ET DES « SITUATIONS PROFESSIONNELLES » AUX « RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES »**
- 2. SÉLECTIVITÉ ET SIMPLICITÉ PLUTÔT QU'EXHAUSTIVITÉ**
- 3. COHÉRENCE AVEC LES CHOIX D'ORGANISATION DU TRAVAIL ET LES FACTEURS D'ÉVOLUTION**
- 4. UNE LISIBILITÉ SUR UN ESPACE POSSIBLE DE PROGRESSION EN COMPÉTENCES**
- 5. DES « LIENS » PLUTÔT QUE DES « LISTES »**
- 6. UNE PRISE EN COMPTE DES EXIGENCES DE COOPÉRATION**
- 7. UNE ÉLABORATION PARTICIPATIVE**

Commentaires

Pour des raisons d'efficacité et d'efficience, la fonction RH tend de plus en plus à se décentraliser. Les équipes centrales se réduisent en effectifs et se spécialisent en expertise. Sur le terrain, au plus près des responsables opérationnels, des « conseillers en ressources humaines » accompagnent ces derniers pour exercer leur mission de gestion des ressources humaines et de compétences.

Le tableau ci-contre résume les principales fonctions qui sont appelées à assurer respectivement l'encadrement de proximité et les conseillers en RH.

Ce « tandem » ou « couple » tend à devenir une pièce maîtresse dans le dispositif RH. De la qualité de leur coopération dépendra pour une large part la fiabilité de la politique de gestion des ressources humaines et des compétences d'une organisation.

1. L'ENCADREMENT DE PROXIMITÉ

- identifier les besoins de compétences de son équipe,
- évaluer et valider les compétences de ses collaborateurs,
- accompagner l'élaboration et la réalisation de projets individualisés de développement de compétences,
- mettre à disposition de ses collaborateurs les référentiels de compétences et en expliquer le sens et les usages,
- accompagner ses collaborateurs dans la construction de leurs compétences,
- réunir les conditions nécessaires pour que les situations de travail soient également des situations professionnalisantes,
- organiser la coopération entre les compétences individuelles de ses collaborateurs et celles d'autres initiés,
- faciliter l'accès de ses collaborateurs aux réseaux de ressources (banques de données, réseaux documentaires, personnes ressources...) et au dispositif de gestion des connaissances (*Knowledge management*).

2. LES CONSEILLERS RH

- jouer un rôle de « consultant interne » pour aider l'encadrement de proximité à exercer les fonctions citées précédemment : apports méthodologiques et conceptuels,
- veiller à la cohérence de la mise en œuvre, sur le terrain, du dispositif de gestion des ressources humaines et des compétences,
- assurer l'actualisation des données nécessaires au fonctionnement du dispositif RH et compétences : référentiels, dictionnaire de ressources, offre modulaire de formation...,
- veiller à la faisabilité des projets individualisés de développement des compétences,
- proposer des organisations de travail cohérentes avec les compétences à mettre en œuvre,
- formaliser et capitaliser les pratiques de gestion et de développement des compétences au plus près du terrain.

Commentaires

Un responsable opérationnel d'unité se trouve parfois démuné pour savoir « par où commencer » pour identifier les besoins de compétences de son équipe en référence à des compétences requises.

Le tableau ci-contre propose un ensemble de questions visant à stimuler sa réflexion et à la positionner par rapport aux exigences des projets à court et moyen terme (de l'entreprise, de ses unités), des emplois à exercer et des dysfonctionnements à résoudre.

Les questions proposées sont, bien entendu, à reformuler à chaque fois en fonction des caractéristiques des langages propres à chaque entreprise et unité.

Questions	Sources d'information
<p>– Comment les orientations stratégiques de l'entreprise se traduisent-elles dans les objectifs, l'organisation et le fonctionnement de mon unité ?</p> <p>– Comment ces traductions se répercutent-elles sur les compétences requises des membres de mon unité ?</p> <p>– Quelles sont en conséquence les principaux besoins de compétences de mon unité ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Projet stratégique d'entreprise</p> <p><input type="checkbox"/> Projets transverses de l'entreprise (qualité, investissements...)</p>
<p>– Comment les orientations du projet de mon unité se traduisent-elles sur les compétences de ses membres ?</p> <p>– Quels sont les besoins prioritaires de compétences qui en découlent ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Projet d'unité</p>
<p>– Quels sont les référentiels d'emplois et/ou de compétences qui correspondent à mon unité ?</p> <p>– Quels sont les besoins de compétences des membres de mon unité en référence à ces dispositifs de compétences requises ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Répertoire des référentiels d'emplois et de compétences</p>
<p>– Quels sont les principaux dysfonctionnements, problèmes opérationnels ou faiblesses de mon unité ?</p> <p>– Quelles sont les raisons qui les expliquent ?</p> <p>– Parmi ces raisons, quelles sont celles qui concernent les déficits en compétences ?</p> <p>– Quelles compétences faudrait-il développer pour réduire ou résoudre ces dysfonctionnements ?</p>	<p><input type="checkbox"/> Tableaux de bord</p> <p><input type="checkbox"/> Bilans de fonctionnement</p> <p><input type="checkbox"/> Audits</p> <p><input type="checkbox"/> Groupes d'étude de problèmes</p>

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

*L'ingénierie
des plans et des actions
de formation*

Commentaires

Il peut exister plusieurs démarches et outils d'ingénierie de la formation. L'expérience montre que, malgré cette diversité, un certain nombre de règles ou de principes directeurs restent pertinents. Le tableau ci-contre en rappelle les principaux.

1. Les besoins de compétences n'existent pas en soi. Ils résultent d'un écart entre des compétences requises et des compétences réelles. Il est donc nécessaire de disposer d'un référentiel de compétences requises pour identifier les besoins de compétences.
2. Les besoins de formation sont les ressources (connaissances, savoir-faire, représentation...) qui peuvent être acquises par la formation et qui sont nécessaires pour agir avec compétence.
3. L'ingénierie de formation vise à concevoir et à mettre en œuvre des dispositifs permettant aux apprenants d'acquérir des ressources (connaissances, savoir-faire...) et de s'entraîner à les combiner et à les mobiliser pour agir avec compétence.
4. Les problèmes d'évaluation de la formation ne peuvent être résolus correctement que s'ils sont traités dès la conception des actions de formation. La formulation d'objectifs doit être telle qu'elle facilite l'évaluation de leur atteinte.
5. Toute action de formation sur mesure nécessite l'élaboration d'un « cahier des charges » spécifique qui devra être pris en compte pour élaborer et réaliser le programme pédagogique correspondant.

Ce cahier des charges revêt un caractère d'orientation mais n'empiète pas sur le domaine du pédagogue.

6. Les décisions de formation doivent non seulement être pertinentes et cohérentes, mais elles doivent être prises en temps opportun. La « dimension compétence » doit donc être examinée dès le début des projets opérationnels.
7. Les responsables hiérarchiques ne s'engageront dans l'accompagnement de la construction des compétences qui doit suivre la formation, que s'ils ont été impliqués dès les premières phases d'identification des besoins et d'ingénierie de la formation.

Commentaires

Il est intéressant de constater que les concepts et les pratiques de l'ingénierie de formation et de l'ingénierie industrielle ont évolué en parallèle.

Qu'il s'agisse de résultats attendus, des démarches mises en œuvre ou du système d'acteurs impliqué, ce sont les mêmes tendances qui sont à l'œuvre.

Le passage progressif d'une ingénierie séquentielle à une ingénierie « concourante » ou « simultanée » s'est d'abord manifesté dans l'industrie à partir des années 90, en vue d'une optimisation des processus de conception. C'est en référence à ces travaux qu'émerge actuellement une refonte de l'ingénierie de formation dont le tableau ci-contre vise à rendre compte.

	Ingénierie industrielle	Ingénierie de la formation
Résultats attendus	De « l'ouvrage » au « dispositif »	<input type="checkbox"/> Du « plan » ou de « l'établissement » au « dispositif » <input type="checkbox"/> Du « dispositif de formation » au « dispositif de professionnalisation » <input type="checkbox"/> De « l'ingénierie de programmation » à « l'ingénierie de contexte »
Démarche	De l'ingénierie linéaire et séquentielle à « l'ingénierie concurrente » ou « simultanée »	
Système d'acteurs	<input type="checkbox"/> Évolution vers le « plateau de conception » <input type="checkbox"/> Du contrôle au pilotage <input type="checkbox"/> Vers un pouvoir fort du chef de projet	

Commentaires

Le tableau ci-contre permet de distinguer les divers types d'ingénierie :

❑ Selon « l'objet » auquel elle s'applique. Il conviendra alors de faire la différence entre :

– *l'ingénierie des dispositifs de formation* qui aboutit à des « cahiers des charges » décrivant les objectifs et les caractéristiques attendues du dispositif à concevoir,

– *l'ingénierie pédagogique* qui est du ressort des prescripteurs de formation, et qui définit les objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens et les modalités d'apprentissage pour les atteindre.

❑ Selon l'amplitude du « champ » sur lequel elle s'applique. On pourra alors distinguer :

– *l'ingénierie des « macro-dispositifs » de formation,*

– *l'ingénierie des « micro-dispositifs » de formation.*

Au croisement de ces deux dimensions sont indiqués divers exemples illustrant ces distinctions.

Champ Objet	Ingénierie des macro dispositifs	Ingénierie des micros dispositifs
Ingénierie d'un dispositif de formation	Ex. : Conception d'un(e) : – institut – école – plan de formation – université à distance	Ex. : Cahier des charges d'un(e) : – action de formation – module
Ingénierie pédagogique		Ex. : Programme pédagogique correspondant au cahier des charges d'une action de formation

EBSCOhost

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Afin de mieux identifier et positionner les acteurs engagés dans la production de la qualité de la formation, on peut s'inspirer d'une typologie existant dans le domaine de l'ingénierie. On distinguera ainsi :

Les maîtres d'ouvrage

Ce sont les acteurs qui fixent les objectifs et les orientations générales de la formation et en vérifient la réalisation.

Les maîtres d'œuvre

Ils désignent les acteurs chargés de traduire les objectifs et les orientations générales en programmes ou plans opérationnels.

Les prestataires de services

On retrouve sous cette appellation les acteurs chargés de fournir les prestations de formation correspondant à ces programmes opérationnels.

Le tableau ci-contre synthétise le rôle et le domaine d'intervention de ces trois catégories d'acteurs.

	Rôle attendu	Production spécifique	Principal savoir-faire mobilisé	Acteurs dans l'entreprise (exemples)	Type de qualité influencée
Maître d'ouvrage	<ul style="list-style-type: none"> • Fixe les objectifs et les orientations générales de la formation • Formule les demandes de formation • Choisit le maître d'œuvre • Contrôle la mise en œuvre des compétences en situation de travail • Fixe les enveloppes budgétaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédige les cahiers des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche socio-technique • Management des ressources humaines 	<ul style="list-style-type: none"> • Direction de l'entreprise • Direction des ressources humaines • Hiérarchie et responsables opérationnels • Chef de projet 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité d'orientation • Qualité de mise en œuvre des compétences
Assistant à maître d'ouvrage	<ul style="list-style-type: none"> • Aide le maître d'ouvrage à formuler ses besoins de compétences • Aide le maître d'ouvrage à identifier les moyens de développer les compétences 	<ul style="list-style-type: none"> • Aide à rédiger les cahiers des objectifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingénierie des ressources humaines et de la formation • Capacités de conseil et de reformulation 	<ul style="list-style-type: none"> • Consultant interne du service formation et de la DRH 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de l'orientation
Maître d'œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Traduit les objectifs et les orientations en commandes opérationnelles • Contrôle la réalisation • Choisit un prestataire de formation • Valide le programme pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Rédige les cahiers des charges de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingénierie des ressources humaines et de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Direction de la formation • Cabinets en ingénierie des ressources humaines et de la formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de réalisation (ou d'interface)
Prestataire de formation	<ul style="list-style-type: none"> • Organise et réalise les prestations de formation sur la base 	<ul style="list-style-type: none"> • Construit les programmes pédagogiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingénierie pédagogique • Psychopédagogie • Technologie éducative 	<ul style="list-style-type: none"> • Organismes et centres de formations • Formateurs 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualité de réalisation (ou d'interface)

Commentaires

Le début des années 1990 a vu émerger une nouvelle approche de l'ingénierie orientée sur la recherche d'une meilleure compétitivité des processus de conception. Le concept « d'ingénierie concourante » ou « d'ingénierie simultanée » tente d'en rendre compte. Cette approche consiste à ne plus raisonner en termes de déroulement séquentiel d'un projet. Ce qui est recherché, c'est la contribution simultanée et interactive des métiers au déroulement du projet. L'interaction continue doit permettre de réduire les coûts et de traiter à temps les conflits en intégrant les contraintes et critères spécifiques aux divers métiers. L'ingénierie simultanée vise à réduire ainsi les cycles de développement d'un produit et à faire face aux exigences croissantes de réduction des délais. Être compétitif ce n'est plus seulement produire davantage, vite et au moindre coût, mais concevoir et innover plus vite que les autres. C'est en trouvant progressivement des solutions, en les capitalisant et en les diffusant que l'entreprise et les métiers concourent à l'ingénierie simultanée, développant un processus d'apprentissage organisationnel.

Toutes ces évolutions et caractéristiques ont entraîné le développement d'une « ingénierie parallèle » où l'avancée du projet ressemble davantage, pour reprendre l'expression de Christophe Midler, à une descente de ligne de rugby qu'à une course de relais¹.

1. Charles Midler : « L'auto qui n'existait pas », Interéditions, 1993.

- ✓ Une avancée non plus séquentielle mais par compromis progressifs entre les acteurs et les métiers. Le projet est re-élaboré ou ajusté à intervalles réguliers. Il avance par corrections successives et par paliers. Les revues de projets et les décisions fortes lors de certains « jalons » du projet jouent un rôle important.
- ✓ Un rôle essentiel du chef de projet. Il conduit une équipe projet où s'élaborent des représentations partagées du projet et où se règlent les conflits et où les compromis sont négociés. Son pouvoir doit être reconnu.
- ✓ Une capitalisation progressive de l'expérience du projet, « chemin faisant ».
- ✓ Une prédominance du concept de pilotage sur celui de contrôle : il s'agit moins de contrôler le réalisé par rapport au prévu que de s'assurer que les décisions envisagées et prises progressivement préparent bien l'avenir.
- ✓ Une remise en cause de la distinction traditionnelle entre maître d'ouvrage et maître d'œuvre. Il devient en effet de plus en plus difficile de séparer strictement les processus de formulation d'un problème et ceux de sa résolution. Ces fonctions évoluent dans le temps.

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une sélection de quelques conditions à réunir dans la démarche d'élaboration d'un plan de formation pour le concevoir dans une perspective d'investissement.

1. Établir un référentiel des compétences requises
2. Positionner les besoins en tenant compte du référentiel
3. Établir des cahiers des charges et formuler des projets individualisés convergents
4. Distinguer les dépenses de formation
5. Appliquer une démarche qualité
6. Assurer et gérer un système d'acteurs cohérent avec le processus

EBSCOhost®

Commentaires

Dans une perspective d'investissement en formation, il peut être intéressant de distinguer deux types de dépenses en formation :

- ❑ les dépenses de fonctionnement courant : elles servent à maintenir le capital des compétences dans l'entreprise ou l'organisation,
- ❑ les dépenses à caractère d'investissement : elles visent à augmenter le capital des compétences.

Le tableau ci-contre positionne divers exemples d'action de formation en référence à cette distinction et selon les formalités qu'elles poursuivent.

Type de finalité \ Type de dépense	Dépenses courantes d'exploitation	Dépenses d'investissement
Entretien courant des compétences	<ul style="list-style-type: none"> • Entretien linguistique • Entraînement à la sécurité 	
Résolution de problèmes courants de performance (ou projet à court terme)	<ul style="list-style-type: none"> • Correction d'une dérive qualité • Amélioration de l'accueil téléphonique • Correction d'une procédure 	
Accompagnement d'un projet volontariste de changement à moyen terme		<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement d'un projet de qualité totale • Accompagnement d'un projet de gestion de la production assistée par ordinateur • Accompagnement d'un projet de modernisation d'un atelier
Préparation à l'évolution des métiers	<ul style="list-style-type: none"> • Actualisation régulière des connaissances • Connaissance des produits et process 	<ul style="list-style-type: none"> • Formations diplômantes • Formation lourde de mise à niveau

Commentaires

Il ne s'agit pas de distinguer les dépenses de formation pour le plaisir de les distinguer.

La distinction peut être utile pour :

- gérer de façon distincte les deux types de dépenses,
- comparer la structure des dépenses d'investissement à la structure des dépenses de formation : les nouveaux projets et investissements sont-ils accompagnés des efforts nécessaires ?

Type de dépense \ Gestion	Dépenses de fonctionnement courant	Dépenses d'investissement
Centralisation/ Décentralisation	Conduite et gestion décentralisées (<i>sauf actions similaires nécessitant des économies d'échelle</i>)	Conduite et gestion centralisées (par Direction ou par Direction de projet)
Gestion financière	Enveloppe budgétaire	Budget par projet
Suivi	Décentralisé	Centralisé
Évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation globale et simple des effets • Évaluation par suivi des paramètres sensibles pour les actions centrées sur la réduction de dysfonctionnements 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation par suivi des paramètres sensibles • Peuvent nécessiter des dispositifs plus exigeants compte tenu de l'importance des dépenses engagées

Commentaires

D'après les accords de 1970 et la législation de 1971 instituant la formation continue en France, les plans de formation ont connu une importante évolution, en particulier dans les grandes entreprises.

Deux grandes évolutions peuvent être observées :

- le développement de méthodes d'ingénierie en vue de concevoir la formation comme un investissement ;
- l'application croissante des démarches de qualité à la formation.

Le tableau ci-contre précise cette double évolution.

- | | | |
|------------------------------------------------------------------------------|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1) Logique prédominante du catalogue de formation | ⇒ | Logique prédominante de l'investissement et de la qualité en formation |
| 2) Horizon annuel | ⇒ | Horizon pluriannuel à moyen terme (de trois à cinq ans environ) |
| 3) Référentiels faibles | ⇒ | Explicitation de référentiels d'exploitation, d'emploi et de formation |
| 4) Exigence de cohérence avec les décisions d'exploitation | ⇒ | Exigence de cohérence et de synchronisation avec les décisions d'exploitation |
| 5) Inscription dans une gestion prévisionnelle des effectifs | ⇒ | Inscription dans une gestion anticipée des emplois et des métiers |
| 6) Logique de contenus de formation | ⇒ | Logique de résolution de problèmes et d'objectifs |
| 7) Prédominance des stages de formation | ⇒ | Combinaison de modalités variées de formation |
| 8) Élaboration centralisée par les spécialistes fonctionnels de la formation | ⇒ | Forte implication de la hiérarchie opérationnelle et concertation entre opérationnels et fonctionnels |
| 9) Un plan unique de formation | ⇒ | Articulation cohérente de plusieurs niveaux de planification : plan directeur pluriannuel, plan annuel opérationnel, projets individualisés |
| 10) Évaluation limitée ou recueil d'opinions « à chaud ». | ⇒ | Évaluation des effets et des coûts de formation |

Commentaires

Le schéma ci-contre décrit la démarche générale d'élaboration d'un plan de formation. On peut y discerner l'enchaînement des principaux « moments » à savoir :

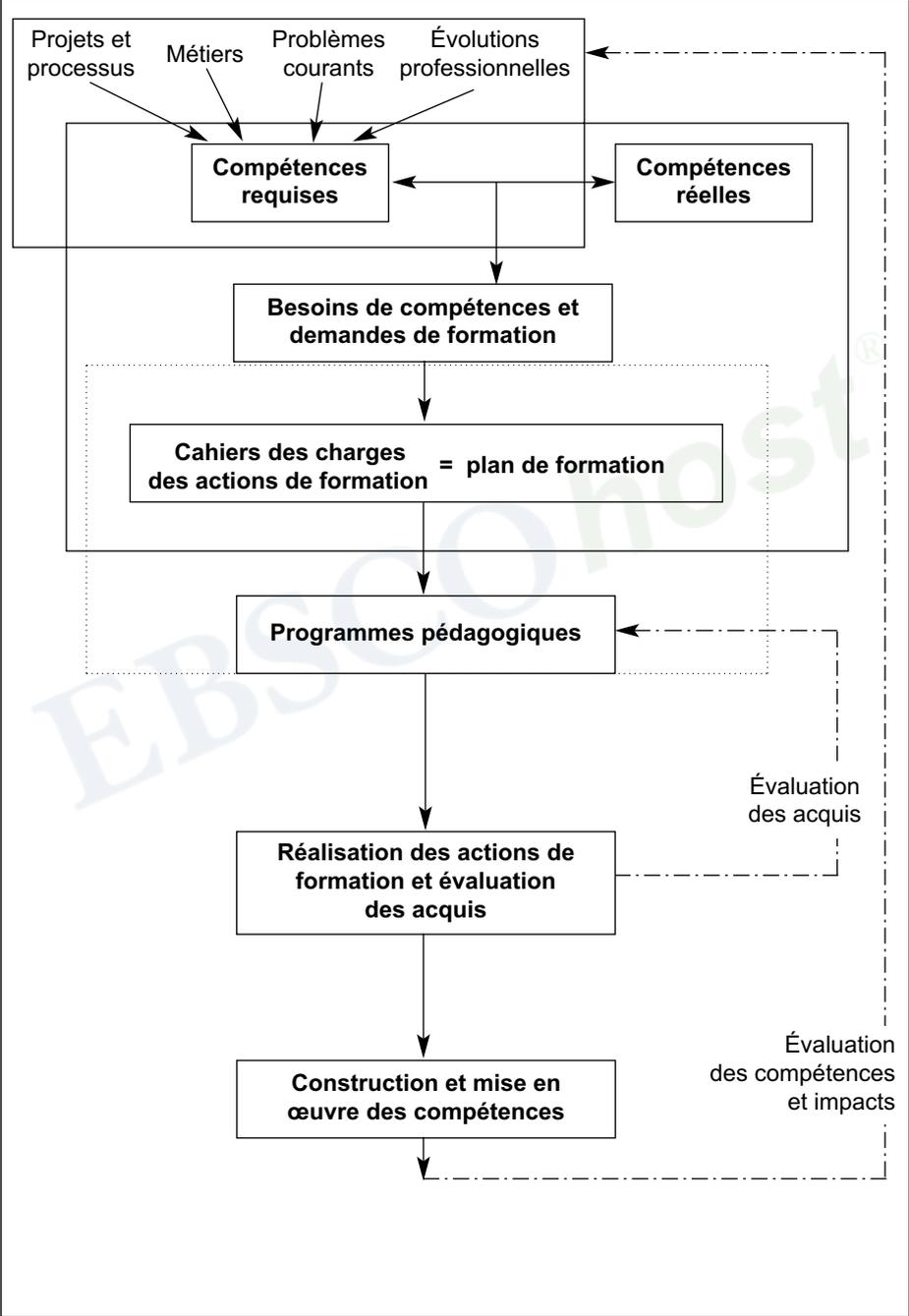
- l'identification des compétences requises,
- l'identification des besoins de compétences, à partir de la comparaison entre les compétences requises et les compétences réelles,
- la sélection, parmi les besoins de compétences, de ceux qui peuvent faire l'objet d'une demande de formation,
- l'élaboration des cahiers des charges des actions de formation.

À partir de cette étape, on peut considérer que le plan de formation est élaboré : il est constitué de l'ensemble ordonné et cohérent des cahiers des charges.

Viennent ensuite les étapes de réalisation du plan, à savoir :

- l'élaboration des programmes pédagogiques,
- la réalisation des actions de formation accompagnée de l'évaluation des acquis (connaissances, savoir-faire, représentations...),
- la construction et la mise en œuvre des compétences,
- l'évaluation des compétences et de leurs impacts.

Des boucles de rétroaction interviennent au niveau de l'évaluation des acquis et de l'évaluation des compétences et de leurs impacts.



Commentaires

Les processus et les procédures d'élaboration d'un plan de formation peuvent varier selon les contextes des entreprises ou des organisations. Il n'existe pas une seule façon de s'y prendre pour concevoir et mettre en œuvre un plan de formation.

La comparaison des pratiques des entreprises en ce domaine fait cependant apparaître quelques « moments clés » qui doivent nécessairement être pris en compte.

Le tableau ci-contre en propose une liste réduite allant à l'essentiel.

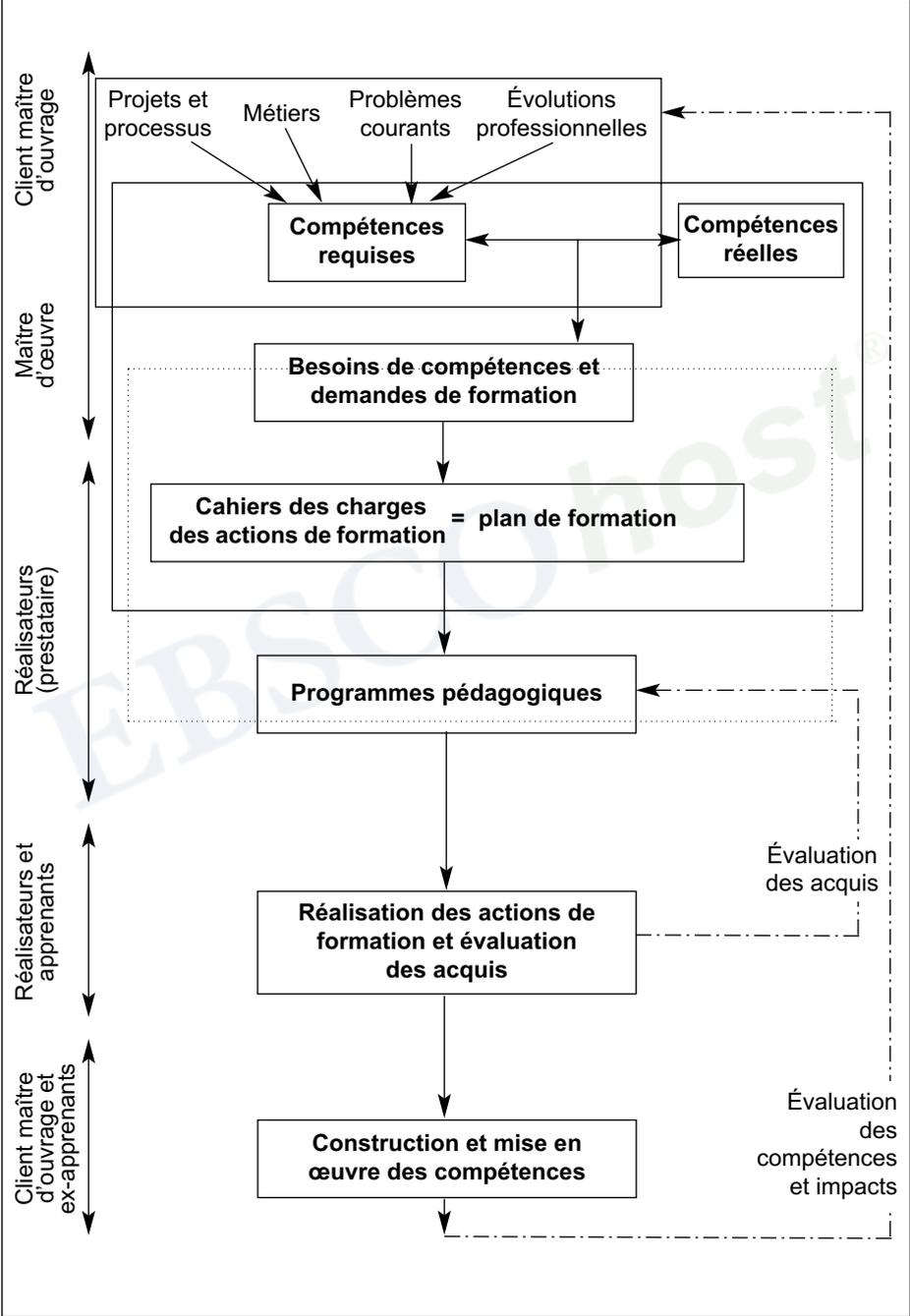
- La définition des orientations préalables
- L'identification des besoins décentralisés
- La consolidation et la priorisation
- La budgétisation
- L'élaboration des cahiers des charges
- La définition d'objectifs opératoires, évaluables
- La mise en œuvre
- L'évaluation

EBSCOhost®

Commentaires

Le tableau ci-contre positionne les acteurs intervenant aux divers moments de la démarche proposée, à savoir :

- ❑ Le client maître d'ouvrage (responsables opérationnels, direction d'entreprise, chef de projet, ...) pour identifier les besoins de compétences et effectuer des demandes de formation.
- ❑ Le maître d'œuvre (service formation...) pour aider éventuellement le maître d'ouvrage dans la phase précédente, pour traduire les demandes en cahiers des charges et pour mettre en cohérence et ordonner ces derniers.
- ❑ Les réalisateurs (opérateurs de formation externe ou interne) pour élaborer, réaliser et évaluer les effets des programmes pédagogiques, en conformité avec les cahiers des charges.
- ❑ Les apprenants qui participent à la réalisation des actions de formation, à l'évaluation de leurs acquis, à la construction et à l'évaluation de leurs compétences.
- ❑ Le client maître d'ouvrage qui intervient dans la construction et l'évaluation des compétences et de leurs impacts.



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Le tableau ci-contre propose de distinguer quatre types de documents. Ils permettent une certaine « traçabilité » dans l'élaboration du plan de formation.

Il est possible, dans certains cas, et pour des raisons de simplification, de réaliser un seul document intégrant la demande de formation et le cahier des charges. On doit cependant prendre en compte que les responsables opérationnels peuvent avoir de la difficulté à traduire en prescriptions de modalités de formation des besoins de compétences concernant leurs collaborateurs.

	Document	Responsable	Appui
1	La demande de formation	Client maître d'ouvrage (responsables opérationnels)	Appui méthodologique éventuel du maître d'œuvre
2	Le cahier des charges	Maître d'œuvre (service formation et RH)	Consultant interne ou externe
3	Le programme pédagogique	Réalisateur de formation	Négociation avec le maître d'œuvre
4	Le plan de formation	Maître d'œuvre (service formation et RH)	Consultant interne et externe

Commentaires

Raisonnement en termes de compétences requises est essentiel pour pouvoir identifier et formuler des besoins de compétences.

Le tableau ci-contre montre que les « sources » qui permettent de mettre en évidence ces compétences requises sont diverses. Elles peuvent concerner le court terme (problèmes et dysfonctionnements courants, évolution professionnelle), le moyen terme (projets, évolution des métiers, projets professionnels) ou le long terme (plan stratégique, projets d'évolution de la culture d'entreprise...).

Quatre grandes « sources » peuvent servir pour construire le référentiel des compétences requises en vue de l'élaboration du plan de formation.

1) Les projets et les processus

Ils correspondent à des choix volontaristes effectués par telle ou telle instance de l'entreprise ou de l'organisation (direction générale, direction sectorielle, direction géographique, direction de projets...). Ils peuvent être globaux (plan stratégique de développement, projet d'évolution de la culture d'entreprise...) ou partiels (projets d'investissement, projets de modernisation d'un atelier, projets commerciaux, projets technologiques, transformation d'un processus de conception ou de fabrication...).

2) L'évolution des emplois et des métiers

Il peut s'agir de choix volontaristes (nouvelle organisation) ou d'évolutions imposées par l'environnement professionnel (développement des sciences et des technologies).

3) Les problèmes ou dysfonctionnements courants

Ils peuvent être divers : déficience de la qualité des pièces usinées, erreurs de gestion, procédures mal appliquées, retards dans les délais de livraison, baisse des rendements, augmentation des pannes, mauvaise utilisation d'un équipement...

4) Les évolutions professionnelles

Elles concernent les projets de mobilité, de promotion, de parcours de professionnalisation, d'itinéraires de carrière.

Commentaires

Un certain nombre de questions peuvent être suggérées par la réalisation des étapes d'un diagnostic des besoins de formation. On peut en effet utiliser les questions suivantes :

❑ Pour repérer les compétences requises et leurs origines :

- En quoi la note d'orientation concerne-t-elle :
 - les métiers de l'unité ou du service ?
 - l'organisation ?
 - les investissements ?
 - les projets ?
 - les méthodes ?
 - les catégories de personnel ?
- Quelles compétences sont requises pour que le projet de l'unité ou du service réussisse ?
- Quelles compétences sont indispensables pour exercer les métiers de demain ?
- Quelles compétences pour éviter ou résoudre les dysfonctionnements constatés ?
- Quelles compétences requises pour les projets d'évolution de carrière ?
- Quelle utilisation des entretiens annuels et des entretiens professionnels ?

❑ Pour analyser les écarts entre les compétences requises et les compétences réelles :

- Où en est le personnel concerné de l'unité ou du service par rapport à ces compétences requises ?
- Quelles connaissances et capacités à acquérir ?
- Combien de personnes sont concernées ?
- Qui est concerné ?
- À quel moment l'unité ou le service a-t-il besoin de ces compétences ?
- Quel type de formation est-il nécessaire (interne, intra, inter, ...) ?

Quoi faire ?			Qui fait ?		
1. Expliquer la méthode d'analyse des besoins aux responsables d'unités			Conseiller ou responsable de formation		
2. Identifier les besoins de formation de chaque unité			Le responsable d'unité en collaboration avec : • les agents de maîtrise • leurs principaux collaborateurs		
A) Repérer les compétences requises et leurs origines. B) Analyser les écarts entre les compétences requises et les compétences réelles et potentielles. C) Formuler les compétences en termes opératoires.			Avec l'appui méthodologique du responsable ou conseiller de formation.		
Compétences		Connaissances et capacités ressources			
Être capable de dépanner et de mettre en route une installation		<ul style="list-style-type: none"> • Connaissances de l'installation • Élaborer une nouvelle gamme de fabrication • Élaborer un plan de réalisation 			
D) Établir un tableau récapitulatif			Tableau à établir par le responsable ou conseiller de formation avec le responsable d'unité		
Compétences concernées	Connaissances et savoir-faire	Priorité	Population et métiers concernés	Délai période	Type de formation
Dépanner et mettre en route une installation	<ul style="list-style-type: none"> • connaissance de l'installation • élaborer une nouvelle gamme • élaborer des plans de réalisation 	1	6 opérateurs	février 1997	stage 42 + compagnonnage
3. Sélectionner les besoins de formation en utilisant les critères suivants :			Responsable de formation en collaboration avec les chefs d'unités.		
<ul style="list-style-type: none"> • Priorité d'entreprise (cf. Note d'orientation) • Économie d'échelle • Priorité de l'unité ou du service • Contrainte budgétaire 			En cas de désaccord, arbitrage par le D.R.H. ou par la direction du site.		
4. Traduire les besoins en formation sélectionnés en cahiers des charges			Responsable de formation avec validation des chefs d'unité et coopération avec experts du domaine (professionnels, formateurs).		

Commentaires

Ce travail d'identification des besoins de compétences à partir d'un constat de problèmes ou de dysfonctionnements nécessite la participation de la hiérarchie opérationnelle la plus immédiatement au contact des dysfonctionnements ou des problèmes diagnostiqués.

L'expérience montre que la formulation des besoins de compétences par la hiérarchie suppose un appui de consultation (interne ou externe) pour aider à cette formulation et ne pas dériver sur la réduction à des réponses formation préétablies.

1. La description et l'analyse du problème ou du dysfonctionnement

- En quoi consiste le problème de performance ou le dysfonctionnement constaté ?
- En quoi la situation observée diffère-t-elle de la situation souhaitée ?
- À quelles occasions et dans quels lieux apparaît le problème ?
- S'agit-il d'un problème permanent ou épisodique ? Revient-il à des périodes régulières ?
- Quels sont les indicateurs de résultats qui permettent de caractériser le problème ?
- Quel est le coût de cette déficience, de ce dysfonctionnement ou de ce problème ? Quelles en sont les conséquences économiques ? Quelles pertes fait-il subir à l'entreprise ?
- Quels sont les facteurs explicatifs de ce problème ? Quelle est la part des compétences dans ces facteurs ?

2. L'identification des besoins de compétences

- En quoi consiste le déficit des compétences qui doit être comblé ?
- Quelles sont les raisons de ce déficit de compétences ?
 - déficit dû à l'absence de ressources (ressources incorporées, ressources d'environnement) ?
 - déficit dans la capacité et la volonté de combiner et de mobiliser ces ressources ?
 - déficit dans les conditions devant exister pour pouvoir mobiliser les ressources et construire les compétences ?
 - Quels sont les emplois et les effectifs concernés ?

3. La sélection des indicateurs de résultats sensibles aux compétences :

- Quels sont les indicateurs caractérisant le problème qui sont susceptibles d'être influencés par un traitement du déficit des compétences ?
- Quels sont les autres facteurs susceptibles d'influencer ces indicateurs ?

Commentaires

La réalisation et la réussite des projets de changement dans une entreprise ou une organisation (projets de modernisation, d'investissement, d'informatisation, d'introduction d'une nouvelle technologie, de développement commercial ...) dépendent, dans des mesures variables, de la réunion et de la mise en œuvre, en temps opportun, de compétences professionnelles spécifiques.

Le tableau ci-contre suggère quelques étapes clés pour identifier ces besoins de compétences.

1. Caractérisation du projet

- Sa nature : investissement matériel, modification de l'organisation, plan commercial ...
- Ses délais de réalisation,
- Son coût,
- Ses conséquences sur le fonctionnement et le développement de l'entreprise,
- Les gains économiques attendus...

Exemples de projets

- « Automatiser la gestion du budget d'une unité (bancaire) pour assurer un suivi des consommations par poste budgétaire, optimiser l'utilisation des crédits et alerter sur le risque de dérapage ».

2. Identification des facteurs de réussite du projet ne relevant pas des compétences

On repérera et pondérera les facteurs (organisation, financement, matériels, informations...) qui conditionnent directement la réussite du projet, le calendrier des décisions qui le concernent, et son état d'avancement.

3. L'identification des besoins de compétences

- Quelles sont les compétences nécessaires à la réussite du projet ?
- Quelles sont les articulations souhaitables entre les compétences ?
- Quel est l'écart entre les compétences requises et les compétences réelles des acteurs intervenant sur ce projet ?
- L'écart constaté est-il dû :
 - à un déficit de ressources (ressources incorporées, ressources d'environnement) pour construire les compétences nécessaires ?
 - à un déficit dans la capacité et la volonté de construire ces compétences ?
 - à un déficit dans les conditions devant exister pour pouvoir mobiliser les ressources et construire les compétences ?
- Quels sont les emplois et les effectifs concernés ?

4. La sélection des indicateurs sensibles :

- Quels sont les indicateurs de réussite du projet qui sont susceptibles d'être influencés de façon significative par un traitement du déficit des compétences ?
- Quels sont les autres facteurs susceptibles d'avoir une influence sur ces indicateurs ?

Commentaires

L'ingénierie de formation liée à un projet d'investissement doit, pour être efficace, accompagner les différentes phases de l'ingénierie de ce projet. Elle ne doit donc pas intervenir une fois terminée l'ingénierie de ce projet mais commencer dès ses premières étapes.

Le tableau ci-contre propose une démarche de traitement simultané de ces deux ingénieries.

Étapes de l'ingénierie d'un projet d'investissement	Traitement de la composante formation
<p>1. Préparation et études préliminaires</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identification du maître d'ouvrage, - Organisation par projet, - Constitution d'une équipe projet 	<ul style="list-style-type: none"> - Association, dès le début de la conception du projet, de la direction des ressources humaines ou de la formation, au groupe projet.
<ul style="list-style-type: none"> - Identification des résultats attendus du projet d'investissement, - Élaboration d'un « cahier des objectifs », - Association des acteurs concernés (exploitants) à l'analyse des problèmes et à la définition des objectifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Appréciation <i>a priori</i> de la contribution spécifique de la formation à l'atteinte des objectifs, - Identification des effets escomptés de la formation sur : <ul style="list-style-type: none"> • les modes opératoires, • les paramètres physiques d'exploitation - Appréciation du risque encouru si le projet de formation n'était pas réalisé ou était inadapté aux besoins réels, - Identification et association des acteurs de l'entreprise concernés par la définition des problèmes et des objectifs de formation.
<ul style="list-style-type: none"> - Étude de faisabilité, - Décision d'engagement des dépenses 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquisse des diverses alternatives de solution en termes de formation, - Estimation du coût de ces alternatives, - Choix d'une alternative de solution.
<p>2. Réalisation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Élaboration d'un cahier des charges d'exploitation, - Réalisation d'un appel d'offres 	<ul style="list-style-type: none"> - Élaboration d'un cahier des charges de la formation en cohérence avec les autres cahiers des charges, - Intégration des indicateurs de suivi dans le cahier des charges, - Réalisation éventuelle d'un appel d'offres interne ou externe pour choisir un maître d'œuvre.
<ul style="list-style-type: none"> - Passation des marchés, - Ingénierie de la réalisation, - Réalisation de l'investissement, - Élaboration d'un tableau de bord. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingénierie de la conception des réponses formation, - Décision et réalisation des actions de formation.
<p>3. Démarrage et mise en exploitation</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mise en exploitation et contrôle de l'investissement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suivi des indicateurs de réalisation et d'effets de la formation.

Commentaires

Exprimée par le responsable opérationnel, la demande de formation ne rentre pas sur le terrain des modalités de formation. Elle porte essentiellement sur les résultats attendus pour une population donnée et dans un délai déterminé.

Elle relève de la responsabilité du manager dans l'identification des besoins de compétences de ses collaborateurs.

L'expérience montre qu'un appui devra être apporté par les consultants internes du service formation pour aider le manager à formuler les besoins en termes de compétences plutôt qu'en termes de réponse formation (stages...).

- 1** Contribution attendue de la formation.
- 2** Objectifs de compétences en situation professionnelle.
- 3** Délai.
- 4** Population concernée.

EBSCOhost®

Commentaires

L'exemple ci-contre montre :

- comment la contribution attendue précise l'impact souhaité de l'action de formation sur des objectifs de performance et en accompagnement d'une réponse organisationnelle,
- une formulation d'objectifs de compétences allant jusqu'à des précisions quantitatives,
- des indicateurs estimés pertinents pour caractériser la population concernée.

1. Contribution attendue de la formation

Augmenter les parts de marché des particuliers par :

- Simplification et lisibilité des contrats,
- Informatisation intégrée de la gestion des contrats,
- Décentralisation régionale de l'encadrement des ventes et de l'assistance technico-commerciale aux forces de vente (mise en place d'une première tranche de trois centres régionaux).

2. Objectifs de compétences

Être capable de :

- ① Accepter ou rejeter, sans recours hiérarchique, 80 % des propositions d'assurance soumises à examen (dans au moins une des trois catégories des produits commercialisés sur le marché des particuliers).
- ② Justifier et argumenter les décisions prises, en prenant en compte le triple point de vue des clients, de l'intermédiaire et du groupe.
- ③ Enregistrer sur les fiches informatiques de gestion, au moyen d'un terminal, les propositions acceptées avec un taux d'erreur inférieur à 8 %.

3. Délai et période

Période de formation souhaitée entre janvier et avril de l'année 1998.

4. Population concernée

- Âge moyen : 25-30 ans.
- En majorité de sexe féminin.
- Formation initiale : BEPC, cinq ont préparé un CAP d'assurance,
- Ancienneté : entre 5 et 15 ans,
- Localisation : site A (8), site B (12), site C (25),
- Expérience professionnelle antérieure : « emploi administratif ».

Commentaires

On remarquera dans l'exemple ci-contre :

- ❑ la concrétisation de la contribution attendue en termes de paramètres d'exploitation considérés comme sensibles à l'action de formation.
- ❑ un regroupement des compétences autour de verbes descripteurs génériques,
- ❑ l'introduction dans la rubrique sur la population concernée de caractéristiques à prendre en compte dans les modalités de formation (contraintes familiales, expérience scolaire négative ou difficile...). Cela pourra alerter sur la nécessité de ne pas prévoir d'exercices à réaliser à domicile ou d'éviter des modalités de formation proches du modèle scolaire.

La mention des paramètres d'exploitation n'est possible que pour certains projets spécifiques (investissements, changements technologiques...) ou pour la résolution de problèmes d'exploitation bien déterminés. Dans de nombreux cas, cette quantification de la contribution attendue ne s'avère pas possible.

1. Contribution attendue de la formation

- Réorganisation du secteur xilo

Changement de fonction des opératrices chargées de la maintenance 1^{er} niveau dès septembre.

- Paramètres d'exploitation sensibles

1. *Diminuer le taux de défauts*

D'avril à septembre 92 : de 3,6 à 2,6 %

D'octobre à janvier 92 : de 2,6 à 2 %

2. *Augmenter la productivité*

(nombre de bobinages/heure) après une phase de montée des cadences
Basse impédance : passer de 62 à 67
Haute impédance : passer de 52 à 55.

3. *Temps arrêt machines*

lié à la maintenance de premier niveau (pas de références).

3. Délai et période

- Disponibilité des compétences : mi-avril 1997.

4. Caractéristiques de la population concernée

- 7 opératrices (sans formation de base, inférieure niveau CAP)
- Âge moyen : 36 ans
- Horaire de travail : 2 x 8
- Ancienneté moyenne : 19 ans
- Contraintes familiales limitant la réalisation d'exercices hors temps de formation
- Expérience scolaire difficile ou négative.

2. Objectifs de compétences

Compte tenu de leurs activités, la formation permettra aux participants d'être capables de :

- Communiquer**

- Lire et interpréter un document technique
- Identifier les matériaux et matériel des machines xilo

- Fabriquer**

- Mettre en place les conditions de démarrage des machines xilo

- Contrôler**

- Contrôler un produit fini
- Contrôler le bon fonctionnement des matériels et des équipements

- Informier**

- Rendre compte de la fabrication
- Rendre compte en cas de dysfonctionnement (alerter les régleurs et le service maintenance)

- Modifier**

- Une série de fabrication
- Un programme de fabrication

- Analyser**

- Décrire les dysfonctionnements
- Hiérarchiser les dysfonctionnements selon les degrés d'urgence
- Diagnostiquer la cause de dysfonctionnement
- Sélectionner les actions correctives

Commentaires

La demande de formation présentée ci-contre est organisée autour d'un axe directeur fort : la contribution à la mise en place d'un management fondé sur la délégation.

1. Contribution attendue de la formation

Doter les cadres des compétences de management nécessaires permettant :

1. La réduction du nombre de niveaux hiérarchiques
2. La délégation d'une partie des responsables des cadres (exerçant des responsabilités hiérarchiques) vers les ATAM concernés.

Contribuer à faire partager la fonction formation-animation par les cadres

Paramètres sensibles

1. Nombre de cadres ayant pris en charge l'animation d'une action de formation (qlp, produit-process...) ou de communication.
2. Nombre de réunions par mois, par services.
3. Entretiens d'évaluation réalisés auprès des ATAM par les cadres ayant une responsabilité hiérarchique.

2. Objectifs de compétences

Être capable :

De choisir et mettre en œuvre les moyens adéquats de transmissions de l'information :

1. Les différents types de réunion,
2. Les entretiens individuels,
3. Les moyens de communication écrits.

Déléguer une partie de ses activités aux cadres techniciens et agents de maîtrise sous sa responsabilité.

De procéder à un autodiagnostic de ses points forts et faibles en matière de management et d'en tirer les décisions de progrès.

Mettre en œuvre des capacités d'écoute de ses collaborateurs.

3. Délai et période

Deuxième semestre 98 : 30 novembre au 4 décembre

4. Population concernée

Les cadres

- Chefs d'atelier,
- Méthodes,
- Gestion de production,
- Responsables qualité,
- Ressources humaines,
- Achats

Commentaires

Les chapitres d'un cahier des charges tels qu'ils sont énumérés ci-contre, appellent les commentaires suivants :

- ❑ les objectifs d'activités à réaliser peuvent être précisés par des objectifs de ressources (connaissances, savoir-faire...) constituant des objectifs pédagogiques.
- ❑ le chapitre sur les modalités et les moyens de réalisation donne des orientations, mais ne rentre pas dans le détail de la programmation pédagogique.
- ❑ les conditions de mobilisation des acquis de formation précisent les conditions à réunir pour favoriser la mise en œuvre des combinaisons de ressources (personnelles et réseaux de ressources) nécessaires pour agir avec compétence.
- ❑ le chapitre sur la vigilance du maillage des compétences permet de prendre en compte la compétence collective entendue comme résultant de l'articulation entre les compétences individuelles.

Le cahier des charges reprend les chapitres de la demande de formation mais les complète par des spécifications concernant les modalités de réalisation de l'action de formation :

- 1 La contribution attendue de la formation
- 2 Les caractéristiques de la population à former
- 3 Les objectifs de compétences
- 4 Les contraintes et objectifs de délai
- 5 Les modalités (moyens, organisation,..) de réalisation
- 6 Les caractéristiques des organismes prestataires et des formateurs
- 7 Les conditions de mobilisation des acquis de formation
- 8 La vigilance sur le maillage des compétences
- 9 Les modalités d'évaluation
- 10 Les contraintes financières

Commentaires

Si les cahiers des charges doivent orienter, ils ne doivent pas « enfermer ». C'est sur la base des lignes directrices qu'ils contiennent que les formateurs élaboreront leurs programmes pédagogiques spécifiques (objectifs pédagogiques, scénarios de séance, progressions, exercices...).

Il est indispensable de laisser jouer la créativité des pédagogues, de préserver la zone d'autonomie professionnelle où ils pourront donner le meilleur d'eux-mêmes.

- Concision : Aller à l'essentiel et être court
- Lisibilité : Être rédigé dans un langage compréhensible pour les prestataires de formation
- Ponctualité : Être élaboré en temps opportun, pour permettre une élaboration soignée des programmes pédagogiques et la réalisation d'appels d'offres
- Pertinence : Ne concerner que les actions de formation collectives
- Légitimité : Ne pas intervenir dans le domaine pédagogique des prestataires de formation ; rester sur son terrain légitime de spécification des résultats attendus et des orientations de réalisation
- Engagement : Engager les responsables opérationnels et les maîtres d'œuvre (service formation)

Commentaires

L'exemple ci-contre montre un descriptif relativement simple et pouvant tenir en une page. Pour certaines actions plus complexes ou revêtant une importance décisive pour le fonctionnement ou le développement de l'entreprise, le descriptif pourra être plus détaillé, tout en veillant à ne pas dériver dans la complication.

1. CONTRIBUTION ATTENDUE DE LA FORMATION

Augmenter les parts de marché des particuliers par :

- simplification et lisibilité des contrats,
- informatisation intégrée de la gestion des contrats,
- décentralisation régionale de l'encadrement des ventes et de l'assistance technico-commerciale aux forces de vente (mise en place d'une première tranche de trois centres régionaux).

**2. POPULATION CONCERNÉE
45 EMPLOYÉS**

- âge moyen : 25-30 ans
- en majorité de sexe féminin
- formation initiale : BEPC, cinq ont préparé un CAP d'assurance,
- ancienneté : entre 5 et 15 ans
- localisation : site A (8) – site B (12) – site C (25)
- expérience professionnelle antérieure : « emploi administratif ».

3. OBJECTIFS DE COMPÉTENCES

- 1** Accepter ou rejeter, sans recours hiérarchique, 80 % des propositions d'assurance soumises à examen (dans au moins une des trois catégories des produits commercialisés sur le marché des particuliers).
- 2** Justifier et argumenter les décisions prises, en prenant en compte le triple point de vue des clients, de l'intermédiaire et du groupe.

- 3** Enregistrer sur les fiches informatiques de gestion, au moyen d'un terminal, les propositions acceptées avec un taux d'erreur inférieur à 8 %.

4. DÉLAI ET LOCALISATION

Période de formation souhaitée entre janvier et avril 1988 dans les centres régionaux.

5. MODALITÉS DE RÉALISATION

- Méthode : favoriser les études de cas
- Rythme : 3 jours par semaine au max.
- Matériel : terminaux dans les salles de formation

6. FORMATEURS

- Formateurs des sièges régionaux
- Capacité à illustrer la formation par des exemples concrets

7. CONDITIONS FACILITANT LA MOBILISATION DES ACQUIS

Accompagnement post-formation par chaque responsable d'équipe commerciale ; bilan à prévoir après trois mois d'accompagnement.

8. MAILLAGE

Préparation des responsables d'équipes commerciales aux modalités d'accompagnement.

9. ÉVALUATION

Études de cas, exercices de simulation.

10. IMPUTATIONS DES FRAIS

Frais pédagogiques et frais de déplacement à imputer aux budgets formation des régions respectives.

Commentaires

Dans l'exemple ci-contre, une attention particulière a été accordée par les rédacteurs aux chapitres concernant les conditions de mobilisation des acquis, le maillage des compétences et les orientations ayant trait aux modalités d'évaluation.

1. CONTRIBUTION ATTENDUE DE LA FORMATION

Augmenter les parts de marché des particuliers par :

- simplification et lisibilité des contrats,
- informatisation intégrée de la gestion des contrats,
- décentralisation régionale de l'encadrement des ventes et de l'assistance technico-commerciale aux forces de vente (mise en place d'une première tranche de trois centres régionaux).

2. OBJECTIFS DE COMPÉTENCES

1. Accepter ou rejeter, sans recours hiérarchique, 80 % des propositions d'assurance soumises à examen (dans au moins une des trois catégories des produits commercialisés sur le marché des particuliers).
2. Justifier et argumenter les décisions prises, en prenant en compte le triple point de vue des clients, de l'intermédiaire et du groupe.
3. Enregistrer sur les fiches informatiques de gestion, au moyen d'un terminal, les propositions acceptées avec un taux d'erreur inférieur à 8 %.

3. DÉLAI ET LOCALISATION

Période de formation souhaitée entre janvier et avril 1988 dans les centres régionaux.

**4. POPULATION CONCERNÉE
45 EMPLOYÉS**

- âge moyen : 25-30 ans
- en majorité de sexe féminin
- formation initiale : BEPC, cinq ont préparé un CAP d'assurance,
- ancienneté : entre 5 et 15 ans
- localisation : site A (8)
site B (12) – site C (25)
- l'expérience professionnelle antérieure : « emploi administratif ».

5. MODALITÉ DE RÉALISATION

- Multiplier les exemples concrets, vécus sur le terrain
- Alternance théorie / pratique

6. FORMATEURS ET ORGANISMES PRESTATAIRES

- Expérience industrielle indispensable
- Bonne expérience de la formation d'adultes féminins et ouvrières spécialisées.

7. MODALITÉS D'ÉVALUATION

- 1** En situation de formation
1. Évaluation pour chaque module tout au long du stage de formation et évaluation finale
 2. Pendant le stage pratique effectué en entreprise, constitution d'un dossier « machine xilo » noté par les formateurs.

- 2** En situation de travail
- Pendant les deux premiers mois d'intégration : observations de compétences mises en œuvre par les stagiaires formés par l'agent de maîtrise chargé de la maintenance premier niveau.

- 3** Paramètres sensibles
- Après les deux premiers mois d'intégration, suivi par un responsable fabrication des paramètres sensibles (définis au paragraphe 1).

8. CONDITIONS DE MOBILISATION DES ACQUIS DE FORMATION

Compte tenu du caractère progressif de l'intégration aux postes, les responsables hiérarchiques doivent faciliter les échanges d'information entre les opératrices ayant déjà été intégrées et celles qui seront intégrées ultérieurement. À partir de la date d'intégration aux nouveaux postes, suivi des stagiaires pendant deux mois par l'agent de maîtrise chargé d'assurer la maintenance de premier niveau.

9. MAILLAGE DES COMPÉTENCES

Former un technicien de maintenance ayant une bonne maîtrise des machines xilo, à la transmission de son savoir-faire.

10. INDICATIONS FINANCIÈRES

Enveloppe prévue : 150 / 170 000 F

Commentaires

Dans de nombreux cas, il est également possible, dans le cadre d'un plan directeur de formation, de se limiter à des cahiers des charges très simplifiés se rapprochant de la demande de formation.

Le tableau ci-contre en présente un exemple.

CONTRIBUTION ATTENDUE

- Amélioration du fonctionnement et informatisation du secrétariat médical.
- Diminution du délai de production des documents.
- Diminution du délai d'attente des patients.
- Diminution de la charge téléphonique du médecin.

OBJECTIFS DE COMPÉTENCES

- Être capable d'utiliser le logiciel xxx de gestion des malades.
- Être capable d'effectuer un accueil personnalisé et d'orienter les patients.
- Être capable d'apporter une réponse téléphonique adaptée à une demande concernant un malade dans l'intervalle de deux consultations.

DÉLAI

- Mars 2004.

POPULATION CONCERNÉE

- 8 secrétaires médicales.
- 1 responsable de secrétariat.
- 1 surveillant.

MODALITÉS DE RÉPONSE

- Stage de formation interne, avec alternance.
- Réorganisation du secrétariat.
- Jeu de rôles et exercices de simulation.

Commentaires

Le tableau ci-contre suggère un enchaînement d'étapes pour élaborer un cahier des charges et précise le rôle des divers acteurs qui doivent y intervenir.

La principale difficulté réside dans l'étape 2 pour effectuer le découpage des actions de formation. Un certain nombre de critères sont suggérés mais l'expérience professionnelle du maître d'œuvre (« le savoir y faire ») joue ici un rôle décisif, car il n'existe pas d'algorithme en ce domaine.

1^{re} ÉTAPE : RECUEILLIR LES INFORMATIONS PRÉALABLES

Qui consulter ?	Pour quelle contribution attendue ?
Responsables opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> → Identifier les objectifs de la formation → Préciser les périodes et les délais de réalisation de l'action de formation → Identifier les grandes lignes du contenu → Choisir des critères de découpage des actions de formation
Experts techniques	<ul style="list-style-type: none"> → Préciser les objectifs → Préciser les grandes lignes de contenu
Apprenants : échantillons (facultatif)	<ul style="list-style-type: none"> → Avis sur : <ul style="list-style-type: none"> • les objectifs, • les contenus.

2^e ÉTAPE : DÉCOUPER ET REFORMULER LES ACTIONS DE FORMATION

❖ **Découper** : cela consiste, à partir d'un ensemble d'objectifs de formation et des populations à former, à distinguer entre elles les diverses actions de formation.

Pour cela, plusieurs critères sont à prendre en compte et à prioriser :

- compatibilité des objectifs entre eux,
- compatibilité du public par rapport aux objectifs (niveaux scolaires, niveaux hiérarchiques, secteurs, ...),
- compatibilité « sociale » des participants,
- économie (optimisation).

❖ **Reformuler** : le rôle du responsable de formation est ici essentiel (forte « valeur ajoutée ») pour :

- rédiger en termes opérationnels les rubriques d'un cahier des charges,
- homogénéiser la rédaction.

3^e ÉTAPE : VALIDER

❖ Acteurs concernés : directeur d'usine, responsables opérationnels, direction des ressources humaines, responsable formation.

❖ Repérer les actions de formation devant donner lieu à un cahier des charges détaillé en raison de leur importance pour le site.

Commentaires

L'élaboration du programme pédagogique est du ressort du prestataire de formation. Le contenu doit être pertinent et cohérent par rapport au cahier des charges.

L'adoption d'un programme pédagogique résulte d'un accord entre le maître d'œuvre rédacteur du cahier des charges et le prestataire de formation.

- 1 Objectifs d'activités à réaliser avec compétences (rappel)
- 2 Objectifs pédagogiques (savoir-faire, connaissances...)
- 3 Prérequis
- 4 Contenus de formation
- 5 Progression pédagogique, méthodes, moyens, durée
- 6 Supports documentaires (formateur, apprenants)
- 7 Dispositif d'évaluation des acquis

EBSCOhost®

Commentaires

À partir d'un cahier des charges de formation, il est possible de procéder à un appel d'offres, ouvert ou non à l'externe, en vue de choisir entre diverses propositions de programmes pédagogiques.

Le tableau ci-contre rappelle les caractéristiques souhaitables que doit comporter un appel d'offres pour être efficace et correspondre à des exigences de cohérence par rapport au cahier des charges.

Une procédure d'appel d'offres pour des prestataires de formation doit correspondre à un certain nombre de caractéristiques essentielles. En voici les principales :

- être fondée sur le cahier des charges de la formation ;
- communiquer le cahier des charges de la formation aux prestataires sollicités ;
- préciser les délais de remise de propositions et les échéanciers de réalisation de l'action de formation ;
- consulter un éventail suffisamment diversifié de prestataires de la formation ; l'originalité des approches est aussi importante que la compétitivité sur les coûts ;
- laisser des marges d'autonomie suffisantes pour bénéficier de la créativité et de la spécificité des prestataires ; il y a toujours plusieurs réponses formation possibles à un problème de compétence posé ;
- s'assurer de la crédibilité des prestataires par rapport aux actions à mettre en œuvre ; des références concrètes sont à exiger ;
- laisser la possibilité à chaque prestataire non seulement d'envoyer un projet mais aussi de venir le commenter et le défendre ;
- exiger un devis précis et un échéancier des résultats intermédiaires ou finaux,
- se doter d'un outil simple, multicritères, permettant de comparer aisément les propositions et d'effectuer rapidement des choix.

Commentaires

Tout jury constitué pour sélectionner des projets présentés en réponse à un appel d'offres a besoin de se référer à un ensemble de critères partagés.

Tout en évitant l'illusion d'une réponse mécanique fournie automatiquement par l'application de tels critères, il est utile de pouvoir disposer d'une définition rigoureuse.

Le tableau ci-contre propose quelques exemples de définition extraits d'un appel d'offres concernant la recherche de projets innovants en formation.

Critères	Définitions
Pertinence	Le projet proposé contribue à la réalisation d'un ou de plusieurs axes du schéma directeur. Cette contribution est explicitée dans la formulation des objectifs ou des résultats attendus du projet.
Cohérence interne	Il existe une cohérence interne entre, d'une part les objectifs et le public cible du projet, et d'autre part, le dispositif de formation proposé (contenu, modalités, organisation, durée, moyens, méthodes, progression...). Lors de la présentation du projet devant le jury, les candidats doivent pouvoir expliciter en quoi le dispositif proposé est adapté aux résultats attendus et au public cible.
Innovation	<p>Le projet est considéré comme innovant s'il contient des propositions à la fois originales et faisables concernant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – soit la démarche d'ingénierie elle-même, compte tenu du contexte de l'établissement qui la met en œuvre. L'innovation peut porter, par exemple, sur les méthodes et les procédures d'identification des besoins, de caractérisation de la population cible, de formulation des objectifs de formation, de rédaction des cahiers des charges, d'implication des acteurs dans l'ingénierie, de réduction du coût de l'ingénierie... – soit du projet de formation issu du travail d'ingénierie. En ce cas, l'innovation peut porter par exemple sur les modalités et méthodes pédagogiques, les outils de formation, les types de formateurs mobilisés, la composition des groupes d'apprenants, le type de progression proposé. <p>Lors de la présentation du projet devant le jury, les candidats devront expliciter en quoi leur projet constitue une « valeur ajoutée » par rapport aux démarches d'ingénierie ou aux dispositifs de formation habituellement pratiqués, en quoi le projet est une « avancée ». Ils devront également expliciter en quoi l'innovation est également « faisable » dans le cadre du contexte de leur établissement.</p>

Commentaires

La démarche générale d'élaboration du plan de formation peut être actualisée sous forme d'une procédure particulière se concrétisant dans un calendrier.

Le tableau ci-contre présente un exemple réel sur un site de production industriel.

Étapes	Début	Fin	Résultats attendus	Acteurs
1^{re} étape : orientations centrales	Juin	Sept.	<ul style="list-style-type: none"> • Les « sources » inductrices de compétences • Les priorités • Une procédure, des méthodes et des outils • Des contraintes précisées • Des points de contrôle de qualité du plan de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Direction • DRH • Responsables d'unités • Partenaires sociaux
2^e étape : diagnostics décentralisés d'unités	Sept.	Déc.	<ul style="list-style-type: none"> • Une identification de la contribution attendue des actions de formation • Des besoins de compétences • Des demandes de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables d'unités • Entretiens avec collaborateurs • Appui méthodologique DRH
3^e étape : élaboration et validation d'une maquette du plan de formation	Oct.	Déc.	<ul style="list-style-type: none"> • Un document synthétique de plan validé • Un ensemble consolidé et intégré • Des demandes de formation • Une enveloppe budgétaire • Une traduction en plan légal 	<ul style="list-style-type: none"> • Direction • DRH • Consultation des responsables d'unités • Les partenaires sociaux
4^e étape : approfondissement et suivi	Janv.		<ul style="list-style-type: none"> • Un descriptif des cahiers des charges des actions de formation prioritaires et stratégiques • Un dispositif de suivi et d'évaluation • Des procédures d'actualisation et de révision 	<ul style="list-style-type: none"> • DRH • Responsables d'unités

Commentaires

La note d'orientation préalable à l'élaboration du plan de formation a pour raison d'être :

- de fournir un cadre de référence commun pour les divers acteurs concernés,
- de constituer un document légal pouvant être communiqué au comité d'entreprise, avant la première réunion de consultation sur le plan de formation,
- de faciliter la réalisation d'un consensus entre les partenaires sociaux.

Il est recommandé que cette note soit courte et synthétique.

- Le cadre de référence par rapport auquel doivent s'orienter les divers acteurs intervenant dans l'élaboration du plan de formation : priorités, projets de développement, dysfonctionnements à réduire, évolution des métiers...
- La contribution spécifique du plan de formation par rapport au dispositif de professionnalisation.
- Les axes prioritaires de formation.
- Les contraintes financières retenues.
- Le rappel de la démarche d'ingénierie du plan de formation et le rôle attendu des divers acteurs.
- L'articulation entre les actions de formation collective et les projets personnalisés de professionnalisation.
- Les orientations concernant l'évaluation des effets du plan de formation.

Commentaires

Le document de synthèse d'un plan de formation varie selon la culture, les pratiques et le contexte de chaque entreprise. Le tableau ci-contre ne présente donc pas un plan type mais quelques suggestions d'informations qui semblent importantes à communiquer, quelles que soient les modalités particulières de présentation et d'architecture du plan de formation.

- Le rappel des orientations générales du plan de formation et de sa raison d'être :
 - sa contribution attendue (à la réalisation de projets, à l'évolution des métiers, à la résolution de problèmes majeurs...) ;
 - le rappel des principaux problèmes de compétences à résoudre ;
 - la distribution des dépenses de formation : dépenses à caractère d'investissement, dépenses à caractère de fonctionnement courant ;
 - l'enveloppe budgétaire ;
 - le positionnement du plan par rapport au dispositif et à la politique de professionnalisation.

- La démarche qualité appliquée à la formation : qualité des résultats et qualité du processus.

- Les actions de formation prévues : cahiers des charges et calendrier.

- Le rôle attendu des divers acteurs de l'entreprise ou de l'organisation pour réaliser le plan de formation.

- Le dispositif d'évaluation des effets de la formation.

Commentaires

Plusieurs types d'objectifs peuvent être envisagés dans une action ou un dispositif de professionnalisation ou de formation.

Le tableau ci-contre en propose une classification et précise leurs exigences respectives de formulation en vue d'en faciliter l'évaluation.

1. LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Ce sont les représentations, les prises de conscience, les schémas cognitifs, les connaissances, les savoir-faire que les apprenants doivent avoir acquis au terme de l'action de formation. Ils constituent des « ressources » avec lesquelles les personnes peuvent construire leurs compétences.

Ces objectifs peuvent être formulés :

- en termes « d'être capable de... » pour les savoir-faire,
- en termes de contenu pour les connaissances,
- en termes d'évolution pour les représentations et la prise de conscience.

2. LES OBJECTIFS D'ACTIVITÉS À RÉALISER AVEC COMPÉTENCE

Ils indiquent les activités que les apprenants doivent réaliser avec compétence en combinant et en mobilisant les ressources (connaissances, savoir-faire, représentations...) qu'ils ont acquises en formation. Tout comme les savoir-faire, les objectifs sont formulés en termes « être capable de » s'appliquent.

Exemples :

- élaborer une architecture informatique,
- conduire l'ingénierie d'un plan de formation,
- dépanner et remettre en route une installation automatisée.

3. LES OBJECTIFS D'IMPACT

Ils représentent les effets escomptés de l'action de formation sur les performances, le fonctionnement de l'entreprise ou de l'organisation. Ils seront si possible formulés en termes de paramètres considérés comme particulièrement sensibles aux effets de la formation réalisée (taux de rebuts, indices qualité, délais de réponse, réussite d'un projet...).

Commentaires

Une des conditions d'efficacité et de la qualité de la formation consiste dans sa bonne intégration au management de l'entreprise ou de l'organisation.

Le tableau ci-contre propose des indicateurs qui peuvent être utilisés pour effectuer un suivi de cette intégration.

Une des conditions d'efficacité et de qualité de la formation consiste dans sa bonne intégration au management de l'entreprise. Un certain nombre d'indicateurs peuvent être mis en place afin d'effectuer un suivi de cette intégration. En voici quelques exemples :

- pourcentage des actions de formation dont le cahier des charges a été négocié entre la hiérarchie et les responsables fonctionnels de la formation ;
- pourcentage des actions de formation ayant donné lieu à l'établissement d'un cahier des charges ;
- pourcentage de salariés dont l'inscription en formation a donné lieu à une concertation préalable entre eux-mêmes et leur hiérarchie directe ;
- pourcentage de salariés ayant eu avec leur hiérarchie directe un entretien de suivi concernant l'action de formation à laquelle ils ont participé ;
- pourcentage d'entretiens d'appréciation ou de bilans de potentiel débouchant sur l'élaboration de projets individualisés de formation ;
- pourcentage de projets individualisés de formation ayant effectivement été réalisés ;
- pourcentage des projets d'investissement ayant donné lieu à un cahier des charges de la formation ;
- pourcentage de décisions de mobilité ayant été suivies d'un projet de formation ;
- pourcentage d'actions de formation ayant donné lieu à une évaluation de leurs effets sur les comportements professionnels en situation de travail ;
- pourcentage des actions de formation liées à des projets de changement des conditions d'exploitation, et ayant donné lieu à une évaluation de leurs effets sur ces conditions.

Commentaires

La formation ne suffit pas pour apprendre à agir avec compétence. Elle contribue à cet apprentissage en développant des ressources (connaissances, savoir-faire...) nécessaires.

Le tableau ci-contre propose un ensemble de moyens ou de dispositions facilitant, pour les personnes qui sortiront d'une formation, la mise en œuvre de ressources pour agir avec compétence. Certains de ces moyens peuvent être mis en place dès la réalisation de l'action de formation.

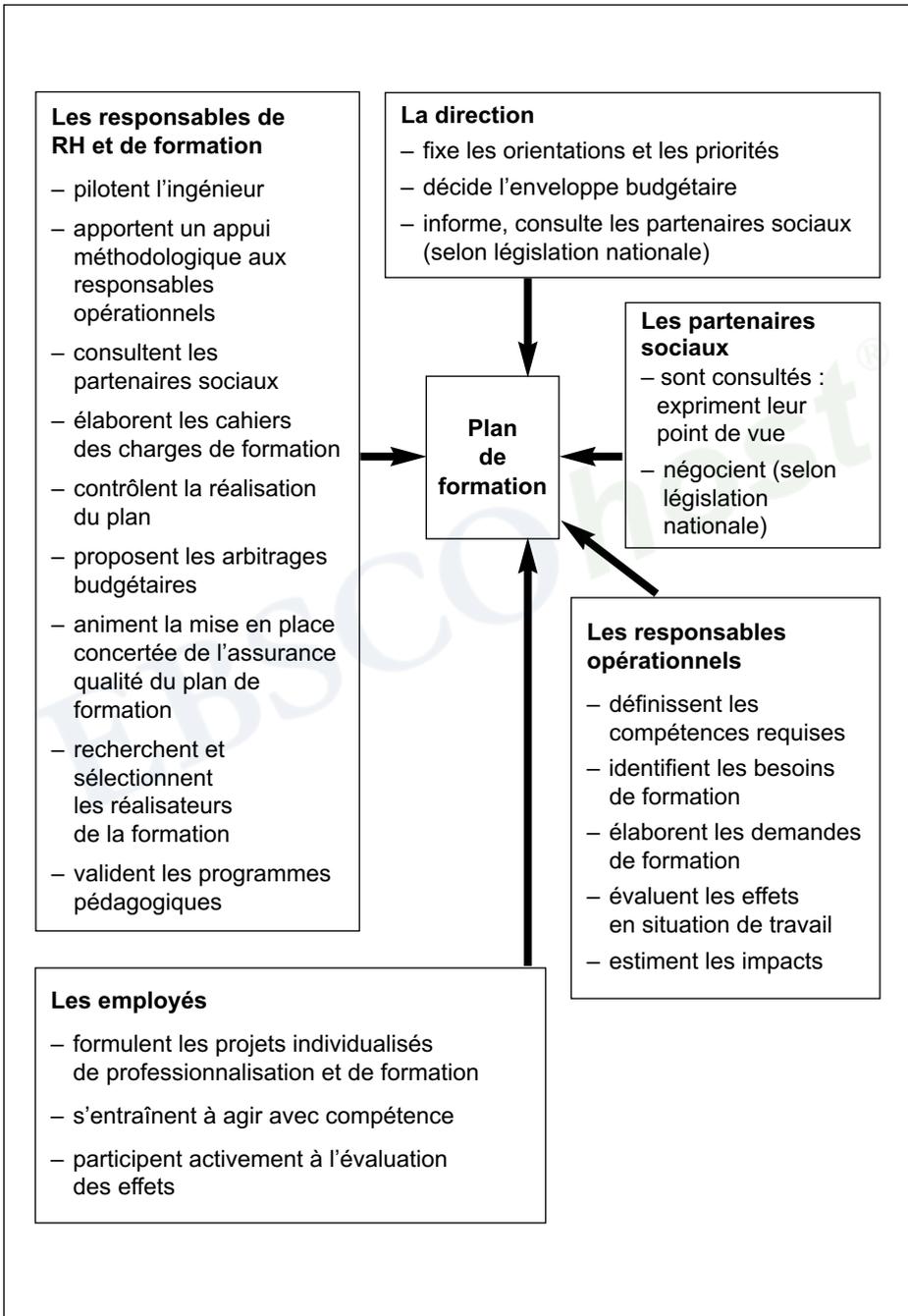
Plusieurs moyens peuvent contribuer à entraîner à agir avec compétence.
On pourra en particulier :

- organiser la formation autour de situations problèmes qui soient le plus possible à l'image de celles rencontrées dans les situations de travail réelles ;
- mettre en place des dispositifs de simulation permettant un entraînement au plus proche des conditions réelles d'exercice professionnel ;
- développer les formations et les formations-actions en alternance qui créent des opportunités d'entraînement à agir avec compétence ;
- élaborer des contrats d'application responsabilisant les formés sur des projets à réaliser à l'issue de la formation et faisant appel aux connaissances et capacités devant être acquises ;
- instituer des « facilitateurs » qui, dans l'entreprise, aident les formés à inscrire dans des contextes spécifiques ce qu'ils auront appris ou les projets d'application dans lesquels ils se seront engagés ;
- faire participer les équipes formées à l'installation, au lancement et à la mise au point des équipements qu'elles devront faire fonctionner ;
- faire participer aux préséries, lors de la période de mise au point des installations ;
- former, lorsque cela est pertinent, des équipes plutôt que des individus isolés ; l'effet de groupe permet de constituer une « masse critique » facilitant l'adoption de comportements nouveaux ;
- mettre en place les ressources d'environnement (banques de données, outils de proximité, réseaux, ...) nécessaires pour agir avec compétence et en faciliter l'accès ;
- mettre en place des dispositifs d'appréciation et de valorisation des compétences.

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une représentation simplifiée des contributions respectives des divers acteurs d'une entreprise ou d'une organisation à l'ingénierie et à l'évaluation d'un plan de formation.

La contribution attendue des partenaires sociaux représentants du personnel figure ici à titre indicatif car elle peut évoluer en fonction de la législation.



Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple réel de démarche d'ingénierie du plan de formation dans un établissement médical.

La définition des étapes et des rôles des acteurs peut être distincte selon les entreprises et les organisations : celle qui est proposée ici ne figure qu'à titre d'exemple particulier.

Ce qu'il faut souligner, c'est le grand intérêt qu'il y a à construire sur mesure un tel tableau en y associant les acteurs concernés. Un tel exercice, qui demande souvent plus de temps que l'on ne suppose, permet de créer une représentation partagée des contributions respectives. Il en résulte une facilitation appréciable de la mise en œuvre de l'ingénierie et de la réalisation du plan de formation.

	Étape 1 Fixation des orientations à prendre en compte pour l'identification des besoins de compétence	Étape 2 Identification des besoins de compétence au niveau de chaque unité	Étape 3 Consolidation et sélection des besoins de compétence pris en compte dans le P.F. ** Pré-chiffrage du P.F.	Étape 4 Hiérarchisation et adoption du P.F. budgété	Étape 5 Mise en œuvre du P.F.	Étape 6 Assurance de la mise en œuvre des compétences et évaluation des effets de la formation
Directeur et comité de direction	– Fixent les orientations			– Hiérarchisent les actions de formation – Décident le plan de forma- tion		– Évaluent l'impact de la for- mation sur le fonctionnement du centre – Évaluent la performance du responsable formation
Responsable de formation	– Réalise le bilan des résul- tats d'entretien – Prépare le projet de note d'orientation	– Informe sur les orienta- tions générales – Apporte un appui métho- dologique	– Élabore le projet de plan de formation	– Conseille la direction et le comité de direction pour la détermination du plan de for- mation définitif	– Pilote la mise en œuvre du plan de formation – Appuie et rédige le cahier des charges – Organise les appels d'offres et sélectionne les prestataires	– Apporte un appui méthodo- logique à l'évaluation
Responsables d'unité (*)		– Identifient les besoins de compétence – Identifient l'impact attendu sur le fonctionnement de l'unité	– Coopèrent à l'élaboration du plan de formation pour la partie cahier des charges simplifié		– Participent à la rédaction des cahiers des charges détaillés – Sont informés de l'en- semble du plan de formation	– Réunissent les conditions nécessaires à la mise en œuvre des ressources acquises – Évaluent la mise en œuvre des compétences indivi- duelles et collectives en situa- tion de travail et l'impact sur le fonctionnement de l'unité – Évaluent la pertinence du choix des personnes formées
Représentants du personnel	– Le Comité d'entreprise est consulté sur les orientations de la formation professionnelle			– Le comité d'entreprise est consulté sur le projet de plan de formation	– Le comité d'entreprise est consulté sur la réalisation du plan de formation	
Salariés		– Expriment leurs besoins individuels de compétence et projets personnalisés			– Réalisent leur plan de for- mation – Évaluent leur formation en cours	– Participent à l'évaluation des compétences mises en œuvre
UNIV Prestataires formateurs					– Proposent et réalisent les programmes pédagogiques	– Procèdent à l'évaluation pédagogique (validation des acquis)

(*) Responsable d'unité : terme générique, il est défini au niveau de chaque établissement. Il peut s'agir du chef de département, de service...

(**) PF = Plan de formation

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

*Le responsable
de formation et
le conseil en formation*

Commentaires

Les fonctions du responsable de formation d'une entreprise ou d'un site évoluent. Parmi celles qui tendent à prendre de l'importance, on peut citer :

❖ ***L'anticipation***

- de l'évolution des compétences requises à moyen terme,
- en mettant en place, si nécessaire, un observatoire des métiers et des compétences.

❖ ***L'ingénierie***

- du plan de formation,
- du volet compétences des projets de changement,
- des dispositifs d'évolution des compétences et de validation des acquis de l'expérience,
- de mise en place d'une assurance qualité de la formation,
- des parcours de professionnalisations.

❖ ***La consultation interne***

- auprès des professionnels de son équipe,
- auprès des responsables opérationnels et de l'encadrement de proximité.

❖ ***L'animation du réseau des formateurs, pour :***

- réunir les conditions de professionnalisation des acteurs de la formation,
- susciter et maintenir la professionnalisation des formateurs et la capitalisation des pratiques professionnelles.

❖ ***La médiation avec les prestataires de formation***

- pour optimiser le rapport coût / efficacité,
- en mettant en place une politique d'achat de formation,
- en négociant avec les prestataires de formation.

❖ ***La conduite directe d'actions de formation stratégiques ou transversales***

- en mettant en œuvre des critères de hiérarchisation,
- en pilotant certaines actions retenues comme stratégiques,
- en organisant un suivi centralisé de ces actions.

❖ ***La gestion administrative et financière de la formation***

- Anticipation
- Ingénierie
- Consultant interne
- Animation du réseau des formateurs
- Médiation avec les prestataires de formation
- Conduite d'actions de formation stratégiques ou transversales
- Gestion administrative et financière de la formation.

Commentaires

Face aux besoins de professionnalisation, le Responsable de formation ne peut qu'être soumis à des exigences concernant son propre professionnalisme.

Dans un tel contexte, la solution ne consiste pas à épuiser le Responsable de formation en lui faisant subir un parcours du combattant jalonné d'innombrables stages de formation.

Même si le passage par certaines actions de formation peut être nécessaire, il existe également d'autres « opportunités » de professionnalisation dont la fiche ci-contre donne quelques exemples.

- Participation à des réseaux professionnels d'échange de pratiques
 - réseaux internes à l'organisation,
 - réseaux externes (AFREF, GARF, CLUBS...)
- Compagnonnage, coaching avec un responsable de formation expérimenté
- Auto-formation avec consultation de réseaux documentaires et d'information
- Formalisation et publication des pratiques professionnelles
- Réalisation de voyages d'études
- Réalisation préalable d'une expérience de formateur
- Participation à des modules d'un cycle de formation de responsable formation
- Engagement dans des processus de recherche action et de formation action



À intégrer dans un « parcours »
de professionnalisation individualisé

Commentaires

La formation évolue. Elle tend à s'inscrire dans une perspective plus large de professionnalisation. Cette évolution n'est pas sans effet sur celle du « marché » du conseil en formation.

La fiche ci-contre indique quelques-unes des principales tendances d'évolution de ce marché et par conséquent des services attendus d'un conseiller en formation.

Il sera de plus en plus demandé au conseiller en formation de :

- positionner l'ingénierie des plans, projets et actions de formation dans des dispositifs plus larges de professionnalisation : articuler les actions de formation et les mises en situation de travail professionnalisantes,
- proposer des solutions pour conjuguer les projets individuels de formation ou de professionnalisation avec les projets et contraintes de l'entreprise,
- réunir les conditions favorables à la professionnalisation : mettre en œuvre une « ingénierie de contexte »,
- indiquer comment concilier les exigences du sur mesure avec celles de la réduction des coûts,
- suggérer des modalités innovantes et variées d'apprentissage pertinentes par rapport aux objectifs à atteindre, aux contraintes de coûts à respecter, aux caractéristiques particulières de ceux qui se forment,
- accompagner l'application des démarches qualité aux processus de formation,
- conseiller sur le choix et l'utilisation de logiciels d'aide à l'ingénierie, à l'évaluation et à la gestion de la formation et des compétences,
- contribuer à l'élaboration de dispositifs d'évaluation de la formation qui allient rigueur et simplicité,
- accompagner des projets individualisés de développement professionnel,
- aider à concevoir et à optimiser des dispositifs de formation et de professionnalisation, développer l'employabilité des personnes,
- contribuer à inventer de nouvelles répartitions des temps de travail et de formation dans un contexte d'accroissement du temps libéré et d'exigence de formation tout au long de la vie,
- transférer au sein des organisations clientes son professionnalisme de conseiller en formation.

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

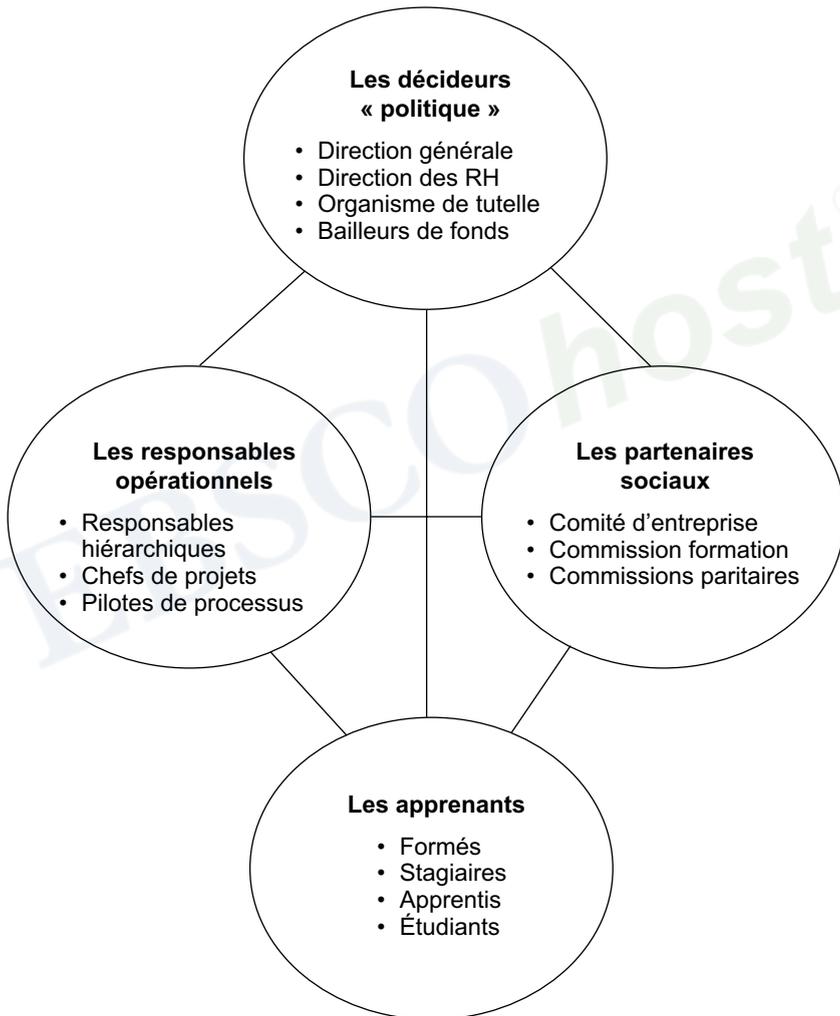
La qualité de la formation

Commentaires

Adopter une approche qualité en formation, c'est d'abord raisonner en termes de client.

Mais cette mise en perspective n'est pas simple. Le client de la formation apparaît davantage comme un « système client » que comme un acteur unique. Il y a pluralité d'acteurs. Le tableau ci-contre en donne une représentation graphique.

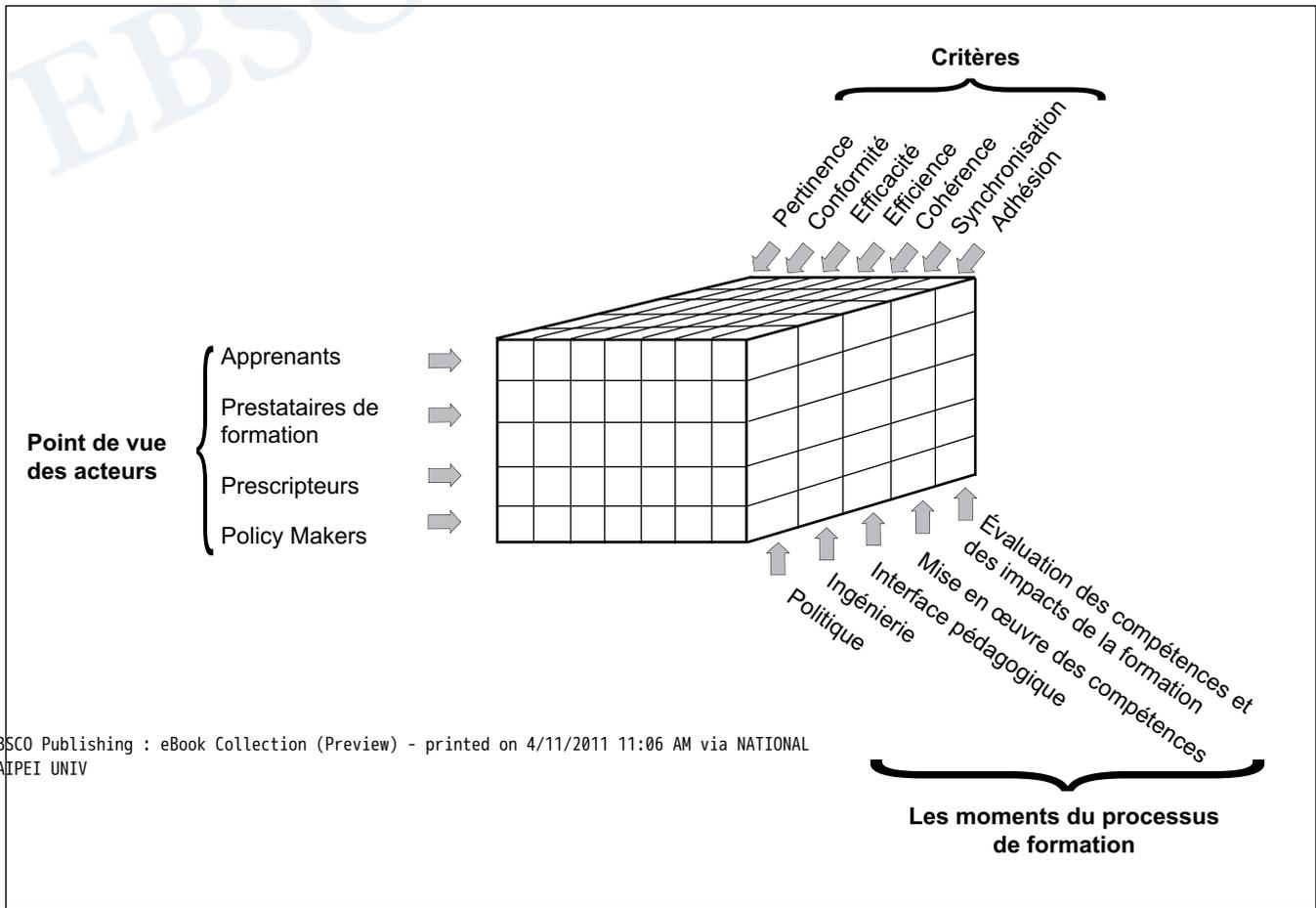
Il en résulte la nécessité de « faire vivre » le système client. Cela signifie d'établir des communications entre les acteurs, de mettre en place des procédures de négociation et d'arbitrage. Le « système client » ne peut vivre que de compromis acceptables et de concertations. Des engagements réciproques sur des chartes de qualité sont donc à envisager et à mettre en œuvre.



Commentaires

En s'inspirant de certains travaux nord-américains sur l'évaluation des politiques et programmes de santé (*), on peut illustrer par le schéma ci-contre la nécessaire prise en compte de trois dimensions dans le management de la qualité d'un processus ou d'un dispositif de formation.

(*) Mercy health services : « FRAMEWORK FOR MANAGING QUALITY »
Sisters of Mercy Health Corporation, 1987



Commentaires

L'identification des conditions d'assurance qualité relève en grande partie de l'expérience et des connaissances des professionnels de la formation. Mais l'observation répétée de pratiques de formation peut-elle conduire à des généralisations ? Certes, toute expérience comporte ses particularités et ne saurait se répéter à l'identique. Les données d'une situation de formation, les caractéristiques de son contexte, ses acteurs, ses objectifs, ses problèmes et ses aléas sont à chaque fois uniques. Le temps de la formation n'est pas réversible. Mais cette reconnaissance de la spécificité de toute expérience ne doit pas conclure à l'incapacité d'en tirer leçon. Chaque expérience de formation (chaque stage, chaque montage de plan de formation, chaque mise en place de filières, ...) peut être une source d'enseignements *transférables* si l'on s'attache à la formaliser. Il faut pour cela *passer du savoir-faire au savoir expliciter ce que l'on fait*. C'est le travail que réalise le cognicien lorsqu'il interroge le spécialiste pour introduire le savoir-faire dans le système expert. C'est cette mise en forme de la pratique qui permet de découvrir et d'exploiter des analogies entre des expériences réalisées dans des contextes distincts. La justesse et la précision dans l'identification des conditions d'une assurance qualité de formation sont donc largement fonction de la formalisation des pratiques.

La formalisation

On désignera sous ce terme l'ensemble des activités visant à construire une représentation explicite du contexte et de la dynamique d'une opération, d'une situation et d'un système de formation.

Le travail de formalisation pourra donc consister à nommer et mettre en forme des éléments variés : hypothèses, concepts, objectifs, processus, effets, facteurs explicatifs, critères...

La formalisation ne se limite pas à un travail de compte rendu, à « recopier » ce qui s'est fait. Elle apporte une « valeur ajoutée » à la simple description des faits en les caractérisant par des concepts et en les rattachant à des modèles explicatifs.

Le produit final du travail de formalisation dépasse le simple énoncé et propose un « modèle ». Ce dernier terme se réfère non pas à l'exemplarité d'un cas mais à une représentation simplifiée et explicative de la réalité étudiée (système de formation, action de formation, dispositif d'autoformation, ingénierie d'une opération de reconversion...).

La formation est une activité de théorisation et de conceptualisation des pratiques de formation.

La capitalisation

Elle est complémentaire à la formalisation. Elle consiste à synthétiser l'ensemble des expériences de formation qui ont été formalisées.

Il s'agit donc d'un travail de constitution et de structuration d'un capital de connaissances concernant les systèmes et les situations de formation. Cela entraîne la nécessité de mettre en œuvre des méthodes comparatives pour confronter diverses expériences et aboutir à repérer des invariants. Ce n'est que dans cette mesure que des leçons pourront être tirées pour améliorer la qualité ou l'efficacité des actions de formation à entreprendre.

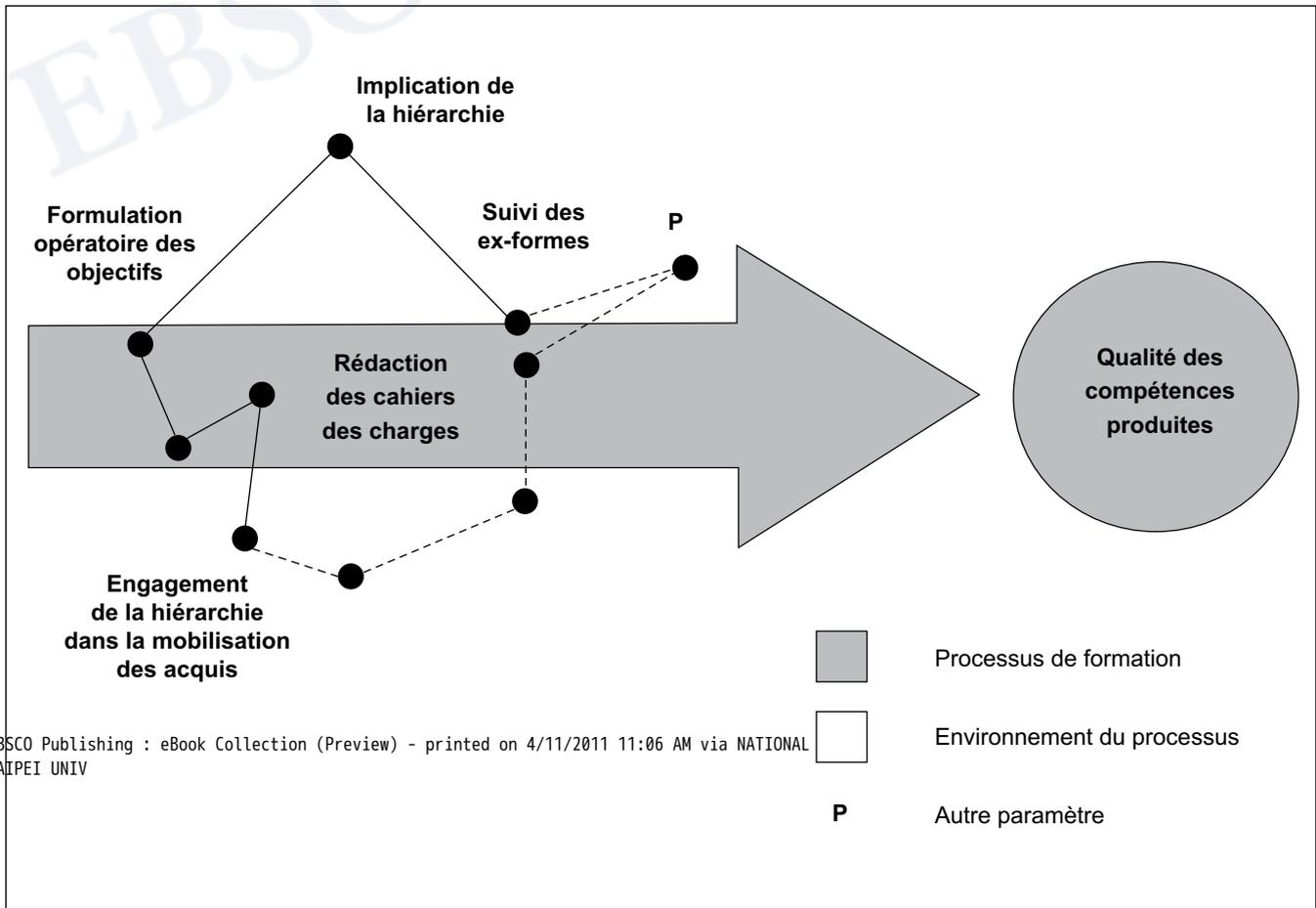
Une telle exigence montre clairement que la capitalisation ne doit pas être confondue avec une simple accumulation documentaire. Capitaliser, c'est transformer en savoir transférable un ensemble de données et d'informations concernant plusieurs expériences à comparer.

Commentaires

Manager la qualité de la formation, ce n'est pas seulement contrôler *a posteriori* le niveau d'excellence des compétences produites, c'est également s'assurer que les décisions conduisant à la production de compétences auront le maximum de chances d'obtenir la qualité escomptée en matière de compétences.

Le processus de finition et de production de compétences relevant du vivant et non pas de la mécanique, ce qui peut être garanti aux clients c'est que toutes les décisions ont bien été réunies et mises sous contrôle pour que la possibilité d'atteindre le résultat espéré soit maximisée.

Le schéma ci-contre donne une illustration de cette démarche. Il indique, à titre d'exemple, quelques points clés qui pourraient faire l'objet d'une attention particulière et qui se situent au sein ou dans l'environnement d'un processus de formation.



EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 11:06 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le management de la qualité est un management orienté vers le pilotage et la maîtrise des processus. Assurer la qualité de ces derniers consiste à porter attention à la façon dont on atteint les résultats et non seulement à ceux-ci, une fois qu'ils sont obtenus.

La fiche ci-contre relève quatre principes directeurs à suivre pour entrer dans cette démarche préventive.

- 1 Mettre en évidence les processus de production de compétences et y intégrer la formation.
- 2 Identifier et mettre sous contrôle les principales conditions qui maximiseront les possibilités d'obtenir la qualité souhaitée des compétences.
- 3 Construire et faire fonctionner un partenariat entre les acteurs intervenant sur le processus.
- 4 Assurer le professionnalisme de ces acteurs.

EBSCOhost®

Commentaires

Le tableau ci-contre schématise les différents moments d'un processus de formation s'inscrivant dans une perspective de production de compétences et positionne les divers types de qualité qu'il importe d'obtenir :

❑ **Le moment « politique »**. Il est constitué de l'ensemble des décisions, des opérations et des acteurs qui interviennent dans l'élaboration de la politique de formation. À ce moment est associée la qualité d'orientation : elle exprimera la plus ou moins grande adéquation d'une politique de formation par rapport aux exigences de ses commanditaires ou clients.

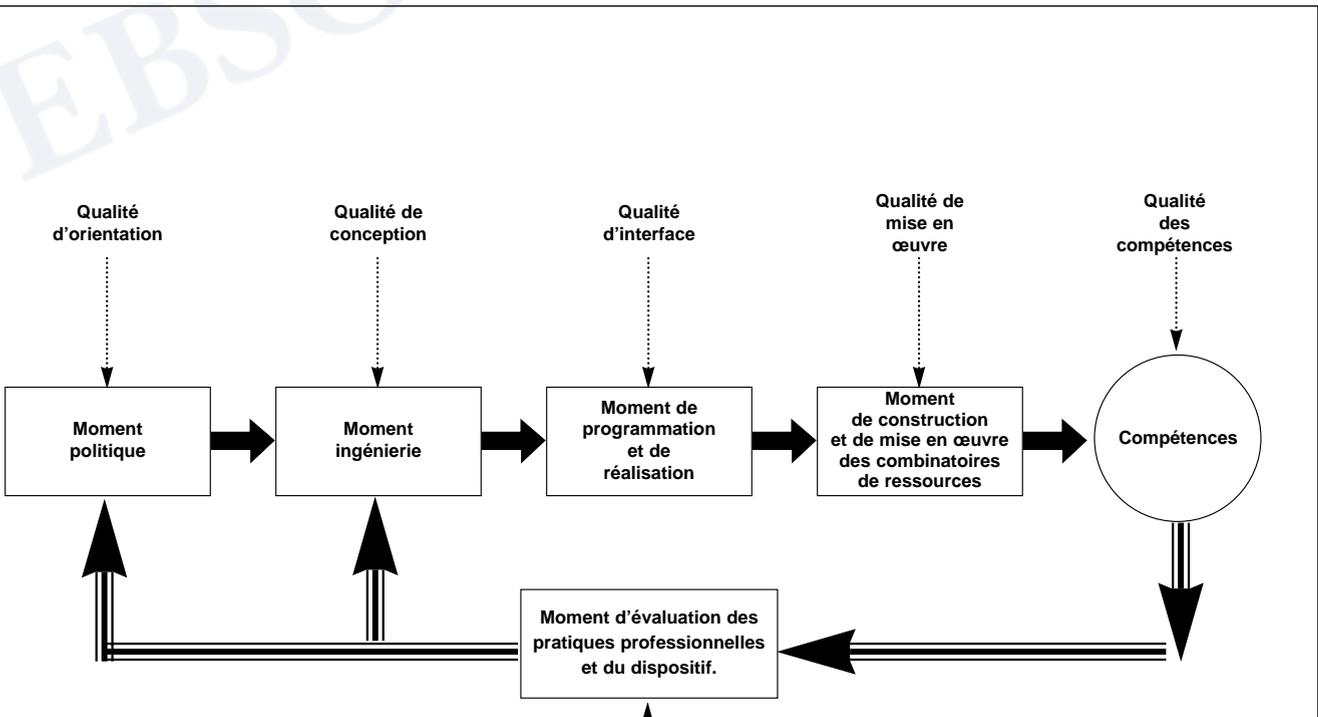
❑ **Le moment « ingénierie »**. Il concerne les décisions, les opérations et les acteurs intervenant dans l'identification des besoins et la rédaction des cahiers des charges. La **qualité de la conception** exprime dans quelle mesure les orientations de la formation et les essais de compétences auront bien été traduits en cahiers des charges.

❑ **Les moments programmation et réalisation**. Ils concernent l'ensemble des décisions, des opérations et des acteurs intervenant dans l'élaboration et la rédaction des programmes ou progressions pédagogiques. **La qualité d'interface** correspond à ce moment.

❑ **Le moment de la construction et de la mise en œuvre des combinatoires de ressources**. C'est le moment de l'apprentissage de la gestion des situations professionnelles, de la mobilisation des acquis de formation en situation de travail. L'accompagnement des responsables hiérarchiques et la réunion de conditions favorables au « transfert » sont ici essentielles. La qualité de la mise en œuvre porte sur cet apprentissage de l'action et sur les conditions favorables d'environnement et de management.

❑ **La qualité des pratiques professionnelles** mises en œuvre c'est la qualité du résultat attendu en situation de travail.

❑ **La qualité de l'évaluation des pratiques professionnelles** mises en œuvre et des boucles de retour : elle concerne la pertinence et l'efficacité des dispositifs d'évaluation et de leurs usages pour améliorer la qualité du processus et de ses effets.



EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 11:06 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV
Qualité de la boucle de retour

Commentaires

Le tableau ci-contre propose de façon non exhaustive un ensemble de critères pouvant être réalisés pour orienter et mesurer la qualité des compétences produites :

❑ **Le critère de pertinence.** Il porte sur :

- l'adéquation entre les objectifs de compétences requises et les problèmes ou projets opérationnels à la résolution ou à la réalisation desquels elles doivent contribuer ;
- l'adéquation entre la construction personnalisée et donc singulière des compétences, et les objectifs de compétences requises.

❑ **Le critère de délai.** Il a trait à :

- l'adéquation entre les délais fixés à la construction des compétences et les exigences des projets ou des conditions de fonctionnement de l'organisation ;
- le degré effectif de respect des délais impartis.

❑ **Le critère de masse critique.** Il concerne :

- la qualité ou la répartition des compétences qui doivent être atteintes pour obtenir un impact sur les indicateurs de performance, d'exploitation ou de fonctionnement ;
- le degré d'atteinte de cette masse critique.

❑ **Le critère de maillage.** Il se réfère à :

- l'articulation que doivent avoir entre elles les compétences de plusieurs acteurs pour obtenir le bon fonctionnement des équipes, des projets et des processus ;
- la mesure de la réalisation de cette articulation et de la synergie entre les compétences.

❑ **Le critère de coût.** Il s'adresse à :

- la recherche d'une optimisation du rapport coût/efficacité ;
- la mesure de l'efficacité obtenue.

- Pertinence**
- Délai**
- Masse critique**
- Maillage**
- Coût**

EBSCOhost®

Commentaires

La demande de formation présentée ci-contre est organisée autour d'un axe directeur fort : la contribution à la mise en place d'un management fondé sur la délégation.

1. Contribution attendue de la formation

Doter les cadres des compétences de management nécessaires permettant :

1. La réduction du nombre de niveaux hiérarchiques
2. La délégation d'une partie des responsables des cadres (exerçant des responsabilités hiérarchiques) vers les ATAM concernés.

Contribuer à faire partager la fonction formation-animation par les cadres

Paramètres sensibles

1. Nombre de cadres ayant pris en charge l'animation d'une action de formation (qlp, produit-process...) ou de communication.
2. Nombre de réunions par mois, par services.
3. Entretiens d'évaluation réalisés auprès des ATAM par les cadres ayant une responsabilité hiérarchique.

2. Objectifs de compétences

Être capable :

De choisir et mettre en œuvre les moyens adéquats de transmissions de l'information :

1. Les différents types de réunion,
2. Les entretiens individuels,
3. Les moyens de communication écrits.

Déléguer une partie de ses activités aux cadres techniciens et agents de maîtrise sous sa responsabilité.

De procéder à un autodiagnostic de ses points forts et faibles en matière de management et d'en tirer les décisions de progrès.

Mettre en œuvre des capacités d'écoute de ses collaborateurs.

3. Délai et période

Deuxième semestre 98 : 30 novembre au 4 décembre

4. Population concernée

Les cadres

- Chefs d'atelier,
- Méthodes,
- Gestion de production,
- Responsables qualité,
- Ressources humaines,
- Achats

Commentaires

Les chapitres d'un cahier des charges tels qu'ils sont énumérés ci-contre, appellent les commentaires suivants :

- ❑ les objectifs d'activités à réaliser peuvent être précisés par des objectifs de ressources (connaissances, savoir-faire...) constituant des objectifs pédagogiques.
- ❑ le chapitre sur les modalités et les moyens de réalisation donne des orientations, mais ne rentre pas dans le détail de la programmation pédagogique.
- ❑ les conditions de mobilisation des acquis de formation précisent les conditions à réunir pour favoriser la mise en œuvre des combinaisons de ressources (personnelles et réseaux de ressources) nécessaires pour agir avec compétence.
- ❑ le chapitre sur la vigilance du maillage des compétences permet de prendre en compte la compétence collective entendue comme résultant de l'articulation entre les compétences individuelles.

Le cahier des charges reprend les chapitres de la demande de formation mais les complète par des spécifications concernant les modalités de réalisation de l'action de formation :

- 1 La contribution attendue de la formation
- 2 Les caractéristiques de la population à former
- 3 Les objectifs de compétences
- 4 Les contraintes et objectifs de délai
- 5 Les modalités (moyens, organisation,..) de réalisation
- 6 Les caractéristiques des organismes prestataires et des formateurs
- 7 Les conditions de mobilisation des acquis de formation
- 8 La vigilance sur le maillage des compétences
- 9 Les modalités d'évaluation
- 10 Les contraintes financières

Commentaires

Si les cahiers des charges doivent orienter, ils ne doivent pas « enfermer ». C'est sur la base des lignes directrices qu'ils contiennent que les formateurs élaboreront leurs programmes pédagogiques spécifiques (objectifs pédagogiques, scénarios de séance, progressions, exercices...).

Il est indispensable de laisser jouer la créativité des pédagogues, de préserver la zone d'autonomie professionnelle où ils pourront donner le meilleur d'eux-mêmes.

- Concision : Aller à l'essentiel et être court
- Lisibilité : Être rédigé dans un langage compréhensible pour les prestataires de formation
- Ponctualité : Être élaboré en temps opportun, pour permettre une élaboration soignée des programmes pédagogiques et la réalisation d'appels d'offres
- Pertinence : Ne concerner que les actions de formation collectives
- Légitimité : Ne pas intervenir dans le domaine pédagogique des prestataires de formation ; rester sur son terrain légitime de spécification des résultats attendus et des orientations de réalisation
- Engagement : Engager les responsables opérationnels et les maîtres d'œuvre (service formation)

Commentaires

L'exemple ci-contre montre un descriptif relativement simple et pouvant tenir en une page. Pour certaines actions plus complexes ou revêtant une importance décisive pour le fonctionnement ou le développement de l'entreprise, le descriptif pourra être plus détaillé, tout en veillant à ne pas dériver dans la complication.

1. CONTRIBUTION ATTENDUE DE LA FORMATION

Augmenter les parts de marché des particuliers par :

- simplification et lisibilité des contrats,
- informatisation intégrée de la gestion des contrats,
- décentralisation régionale de l'encadrement des ventes et de l'assistance technico-commerciale aux forces de vente (mise en place d'une première tranche de trois centres régionaux).

2. POPULATION CONCERNÉE 45 EMPLOYÉS

- âge moyen : 25-30 ans
- en majorité de sexe féminin
- formation initiale : BEPC, cinq ont préparé un CAP d'assurance,
- ancienneté : entre 5 et 15 ans
- localisation : site A (8) – site B (12) – site C (25)
- expérience professionnelle antérieure : « emploi administratif ».

3. OBJECTIFS DE COMPÉTENCES

- 1** Accepter ou rejeter, sans recours hiérarchique, 80 % des propositions d'assurance soumises à examen (dans au moins une des trois catégories des produits commercialisés sur le marché des particuliers).
- 2** Justifier et argumenter les décisions prises, en prenant en compte le triple point de vue des clients, de l'intermédiaire et du groupe.

- 3** Enregistrer sur les fiches informatiques de gestion, au moyen d'un terminal, les propositions acceptées avec un taux d'erreur inférieur à 8 %.

4. DÉLAI ET LOCALISATION

Période de formation souhaitée entre janvier et avril 1988 dans les centres régionaux.

5. MODALITÉS DE RÉALISATION

- Méthode : favoriser les études de cas
- Rythme : 3 jours par semaine au max.
- Matériel : terminaux dans les salles de formation

6. FORMATEURS

- Formateurs des sièges régionaux
- Capacité à illustrer la formation par des exemples concrets

7. CONDITIONS FACILITANT LA MOBILISATION DES ACQUIS

Accompagnement post-formation par chaque responsable d'équipe commerciale ; bilan à prévoir après trois mois d'accompagnement.

8. MAILLAGE

Préparation des responsables d'équipes commerciales aux modalités d'accompagnement.

9. ÉVALUATION

Études de cas, exercices de simulation.

10. IMPUTATIONS DES FRAIS

Frais pédagogiques et frais de déplacement à imputer aux budgets formation des régions respectives.

Commentaires

Dans l'exemple ci-contre, une attention particulière a été accordée par les rédacteurs aux chapitres concernant les conditions de mobilisation des acquis, le maillage des compétences et les orientations ayant trait aux modalités d'évaluation.

<p>1. CONTRIBUTION ATTENDUE DE LA FORMATION Augmenter les parts de marché des particuliers par :</p> <ul style="list-style-type: none"> • simplification et lisibilité des contrats, • informatisation intégrée de la gestion des contrats, • décentralisation régionale de l'encadrement des ventes et de l'assistance technico-commerciale aux forces de vente (mise en place d'une première tranche de trois centres régionaux). 	<p>6. FORMATEURS ET ORGANISMES PRESTATAIRES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expérience industrielle indispensable • Bonne expérience de la formation d'adultes féminins et ouvrières spécialisées.
<p>2. OBJECTIFS DE COMPÉTENCES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Accepter ou rejeter, sans recours hiérarchique, 80 % des propositions d'assurance soumises à examen (dans au moins une des trois catégories des produits commercialisés sur le marché des particuliers). 2. Justifier et argumenter les décisions prises, en prenant en compte le triple point de vue des clients, de l'intermédiaire et du groupe. 3. Enregistrer sur les fiches informatiques de gestion, au moyen d'un terminal, les propositions acceptées avec un taux d'erreur inférieur à 8 %. 	<p>7. MODALITÉS D'ÉVALUATION</p> <p>1 En situation de formation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Évaluation pour chaque module tout au long du stage de formation et évaluation finale 2. Pendant le stage pratique effectué en entreprise, constitution d'un dossier « machine xilo » noté par les formateurs. <p>2 En situation de travail</p> <p>Pendant les deux premiers mois d'intégration : observations de compétences mises en œuvre par les stagiaires formés par l'agent de maîtrise chargé de la maintenance premier niveau.</p> <p>3 Paramètres sensibles</p> <p>Après les deux premiers mois d'intégration, suivi par un responsable fabrication des paramètres sensibles (définis au paragraphe 1).</p>
<p>3. DÉLAI ET LOCALISATION Période de formation souhaitée entre janvier et avril 1988 dans les centres régionaux.</p>	<p>8. CONDITIONS DE MOBILISATION DES ACQUIS DE FORMATION Compte tenu du caractère progressif de l'intégration aux postes, les responsables hiérarchiques doivent faciliter les échanges d'information entre les opératrices ayant déjà été intégrées et celles qui seront intégrées ultérieurement. À partir de la date d'intégration aux nouveaux postes, suivi des stagiaires pendant deux mois par l'agent de maîtrise chargé d'assurer la maintenance de premier niveau.</p>
<p>4. POPULATION CONCERNÉE 45 EMPLOYÉS</p> <ul style="list-style-type: none"> • âge moyen : 25-30 ans • en majorité de sexe féminin • formation initiale : BEPC, cinq ont préparé un CAP d'assurance, • ancienneté : entre 5 et 15 ans • localisation : site A (8) site B (12) – site C (25) • l'expérience professionnelle antérieure : « emploi administratif ». 	<p>9. MAILLAGE DES COMPÉTENCES Former un technicien de maintenance ayant une bonne maîtrise des machines xilo, à la transmission de son savoir-faire.</p>
<p>5. MODALITÉ DE RÉALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> • Multiplier les exemples concrets, vécus sur le terrain • Alternance théorie / pratique 	<p>10. INDICATIONS FINANCIÈRES Enveloppe prévue : 150 / 170 000 F</p>

Commentaires

Dans de nombreux cas, il est également possible, dans le cadre d'un plan directeur de formation, de se limiter à des cahiers des charges très simplifiés se rapprochant de la demande de formation.

Le tableau ci-contre en présente un exemple.

CONTRIBUTION ATTENDUE

- Amélioration du fonctionnement et informatisation du secrétariat médical.
- Diminution du délai de production des documents.
- Diminution du délai d'attente des patients.
- Diminution de la charge téléphonique du médecin.

OBJECTIFS DE COMPÉTENCES

- Être capable d'utiliser le logiciel xxx de gestion des malades.
- Être capable d'effectuer un accueil personnalisé et d'orienter les patients.
- Être capable d'apporter une réponse téléphonique adaptée à une demande concernant un malade dans l'intervalle de deux consultations.

DÉLAI

- Mars 2004.

POPULATION CONCERNÉE

- 8 secrétaires médicales.
- 1 responsable de secrétariat.
- 1 surveillant.

MODALITÉS DE RÉPONSE

- Stage de formation interne, avec alternance.
- Réorganisation du secrétariat.
- Jeu de rôles et exercices de simulation.

Commentaires

Le tableau ci-contre suggère un enchaînement d'étapes pour élaborer un cahier des charges et précise le rôle des divers acteurs qui doivent y intervenir.

La principale difficulté réside dans l'étape 2 pour effectuer le découpage des actions de formation. Un certain nombre de critères sont suggérés mais l'expérience professionnelle du maître d'œuvre (« le savoir y faire ») joue ici un rôle décisif, car il n'existe pas d'algorithme en ce domaine.

1^{re} ÉTAPE : RECUEILLIR LES INFORMATIONS PRÉALABLES

Qui consulter ?	Pour quelle contribution attendue ?
Responsables opérationnels	<ul style="list-style-type: none"> → Identifier les objectifs de la formation → Préciser les périodes et les délais de réalisation de l'action de formation → Identifier les grandes lignes du contenu → Choisir des critères de découpage des actions de formation
Experts techniques	<ul style="list-style-type: none"> → Préciser les objectifs → Préciser les grandes lignes de contenu
Apprenants : échantillons (facultatif)	<ul style="list-style-type: none"> → Avis sur : <ul style="list-style-type: none"> • les objectifs, • les contenus.

2^e ÉTAPE : DÉCOUPER ET REFORMULER LES ACTIONS DE FORMATION

❖ **Découper** : cela consiste, à partir d'un ensemble d'objectifs de formation et des populations à former, à distinguer entre elles les diverses actions de formation.

Pour cela, plusieurs critères sont à prendre en compte et à prioriser :

- compatibilité des objectifs entre eux,
- compatibilité du public par rapport aux objectifs (niveaux scolaires, niveaux hiérarchiques, secteurs, ...),
- compatibilité « sociale » des participants,
- économie (optimisation).

❖ **Reformuler** : le rôle du responsable de formation est ici essentiel (forte « valeur ajoutée ») pour :

- rédiger en termes opérationnels les rubriques d'un cahier des charges,
- homogénéiser la rédaction.

3^e ÉTAPE : VALIDER

❖ Acteurs concernés : directeur d'usine, responsables opérationnels, direction des ressources humaines, responsable formation.

❖ Repérer les actions de formation devant donner lieu à un cahier des charges détaillé en raison de leur importance pour le site.

Commentaires

L'élaboration du programme pédagogique est du ressort du prestataire de formation. Le contenu doit être pertinent et cohérent par rapport au cahier des charges.

L'adoption d'un programme pédagogique résulte d'un accord entre le maître d'œuvre rédacteur du cahier des charges et le prestataire de formation.

- 1 Objectifs d'activités à réaliser avec compétences (rappel)
- 2 Objectifs pédagogiques (savoir-faire, connaissances...)
- 3 Prérequis
- 4 Contenus de formation
- 5 Progression pédagogique, méthodes, moyens, durée
- 6 Supports documentaires (formateur, apprenants)
- 7 Dispositif d'évaluation des acquis

EBSCOhost®

Commentaires

À partir d'un cahier des charges de formation, il est possible de procéder à un appel d'offres, ouvert ou non à l'externe, en vue de choisir entre diverses propositions de programmes pédagogiques.

Le tableau ci-contre rappelle les caractéristiques souhaitables que doit comporter un appel d'offres pour être efficace et correspondre à des exigences de cohérence par rapport au cahier des charges.

Une procédure d'appel d'offres pour des prestataires de formation doit correspondre à un certain nombre de caractéristiques essentielles. En voici les principales :

- être fondée sur le cahier des charges de la formation ;
- communiquer le cahier des charges de la formation aux prestataires sollicités ;
- préciser les délais de remise de propositions et les échéanciers de réalisation de l'action de formation ;
- consulter un éventail suffisamment diversifié de prestataires de la formation ; l'originalité des approches est aussi importante que la compétitivité sur les coûts ;
- laisser des marges d'autonomie suffisantes pour bénéficier de la créativité et de la spécificité des prestataires ; il y a toujours plusieurs réponses formation possibles à un problème de compétence posé ;
- s'assurer de la crédibilité des prestataires par rapport aux actions à mettre en œuvre ; des références concrètes sont à exiger ;
- laisser la possibilité à chaque prestataire non seulement d'envoyer un projet mais aussi de venir le commenter et le défendre ;
- exiger un devis précis et un échéancier des résultats intermédiaires ou finaux,
- se doter d'un outil simple, multicritères, permettant de comparer aisément les propositions et d'effectuer rapidement des choix.

Commentaires

Tout jury constitué pour sélectionner des projets présentés en réponse à un appel d'offres a besoin de se référer à un ensemble de critères partagés.

Tout en évitant l'illusion d'une réponse mécanique fournie automatiquement par l'application de tels critères, il est utile de pouvoir disposer d'une définition rigoureuse.

Le tableau ci-contre propose quelques exemples de définition extraits d'un appel d'offres concernant la recherche de projets innovants en formation.

Critères	Définitions
Pertinence	Le projet proposé contribue à la réalisation d'un ou de plusieurs axes du schéma directeur. Cette contribution est explicitée dans la formulation des objectifs ou des résultats attendus du projet.
Cohérence interne	Il existe une cohérence interne entre, d'une part les objectifs et le public cible du projet, et d'autre part, le dispositif de formation proposé (contenu, modalités, organisation, durée, moyens, méthodes, progression...). Lors de la présentation du projet devant le jury, les candidats doivent pouvoir expliciter en quoi le dispositif proposé est adapté aux résultats attendus et au public cible.
Innovation	<p>Le projet est considéré comme innovant s'il contient des propositions à la fois originales et faisables concernant :</p> <ul style="list-style-type: none"> – soit la démarche d'ingénierie elle-même, compte tenu du contexte de l'établissement qui la met en œuvre. L'innovation peut porter, par exemple, sur les méthodes et les procédures d'identification des besoins, de caractérisation de la population cible, de formulation des objectifs de formation, de rédaction des cahiers des charges, d'implication des acteurs dans l'ingénierie, de réduction du coût de l'ingénierie... – soit du projet de formation issu du travail d'ingénierie. En ce cas, l'innovation peut porter par exemple sur les modalités et méthodes pédagogiques, les outils de formation, les types de formateurs mobilisés, la composition des groupes d'apprenants, le type de progression proposé. <p>Lors de la présentation du projet devant le jury, les candidats devront expliciter en quoi leur projet constitue une « valeur ajoutée » par rapport aux démarches d'ingénierie ou aux dispositifs de formation habituellement pratiqués, en quoi le projet est une « avancée ». Ils devront également expliciter en quoi l'innovation est également « faisable » dans le cadre du contexte de leur établissement.</p>

Commentaires

La démarche générale d'élaboration du plan de formation peut être actualisée sous forme d'une procédure particulière se concrétisant dans un calendrier.

Le tableau ci-contre présente un exemple réel sur un site de production industriel.

Étapes	Début	Fin	Résultats attendus	Acteurs
1^{re} étape : orientations centrales	Juin	Sept.	<ul style="list-style-type: none"> • Les « sources » inductrices de compétences • Les priorités • Une procédure, des méthodes et des outils • Des contraintes précisées • Des points de contrôle de qualité du plan de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Direction • DRH • Responsables d'unités • Partenaires sociaux
2^e étape : diagnostics décentralisés d'unités	Sept.	Déc.	<ul style="list-style-type: none"> • Une identification de la contribution attendue des actions de formation • Des besoins de compétences • Des demandes de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Responsables d'unités • Entretiens avec collaborateurs • Appui méthodologique DRH
3^e étape : élaboration et validation d'une maquette du plan de formation	Oct.	Déc.	<ul style="list-style-type: none"> • Un document synthétique de plan validé • Un ensemble consolidé et intégré • Des demandes de formation • Une enveloppe budgétaire • Une traduction en plan légal 	<ul style="list-style-type: none"> • Direction • DRH • Consultation des responsables d'unités • Les partenaires sociaux
4^e étape : approfondissement et suivi	Janv.		<ul style="list-style-type: none"> • Un descriptif des cahiers des charges des actions de formation prioritaires et stratégiques • Un dispositif de suivi et d'évaluation • Des procédures d'actualisation et de révision 	<ul style="list-style-type: none"> • DRH • Responsables d'unités

Commentaires

La note d'orientation préalable à l'élaboration du plan de formation a pour raison d'être :

- de fournir un cadre de référence commun pour les divers acteurs concernés,
- de constituer un document légal pouvant être communiqué au comité d'entreprise, avant la première réunion de consultation sur le plan de formation,
- de faciliter la réalisation d'un consensus entre les partenaires sociaux.

Il est recommandé que cette note soit courte et synthétique.

- Le cadre de référence par rapport auquel doivent s'orienter les divers acteurs intervenant dans l'élaboration du plan de formation : priorités, projets de développement, dysfonctionnements à réduire, évolution des métiers...
- La contribution spécifique du plan de formation par rapport au dispositif de professionnalisation.
- Les axes prioritaires de formation.
- Les contraintes financières retenues.
- Le rappel de la démarche d'ingénierie du plan de formation et le rôle attendu des divers acteurs.
- L'articulation entre les actions de formation collective et les projets personnalisés de professionnalisation.
- Les orientations concernant l'évaluation des effets du plan de formation.

Commentaires

Le document de synthèse d'un plan de formation varie selon la culture, les pratiques et le contexte de chaque entreprise. Le tableau ci-contre ne présente donc pas un plan type mais quelques suggestions d'informations qui semblent importantes à communiquer, quelles que soient les modalités particulières de présentation et d'architecture du plan de formation.

- Le rappel des orientations générales du plan de formation et de sa raison d'être :
 - sa contribution attendue (à la réalisation de projets, à l'évolution des métiers, à la résolution de problèmes majeurs...) ;
 - le rappel des principaux problèmes de compétences à résoudre ;
 - la distribution des dépenses de formation : dépenses à caractère d'investissement, dépenses à caractère de fonctionnement courant ;
 - l'enveloppe budgétaire ;
 - le positionnement du plan par rapport au dispositif et à la politique de professionnalisation.

- La démarche qualité appliquée à la formation : qualité des résultats et qualité du processus.

- Les actions de formation prévues : cahiers des charges et calendrier.

- Le rôle attendu des divers acteurs de l'entreprise ou de l'organisation pour réaliser le plan de formation.

- Le dispositif d'évaluation des effets de la formation.

Commentaires

Plusieurs types d'objectifs peuvent être envisagés dans une action ou un dispositif de professionnalisation ou de formation.

Le tableau ci-contre en propose une classification et précise leurs exigences respectives de formulation en vue d'en faciliter l'évaluation.

1. LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Ce sont les représentations, les prises de conscience, les schémas cognitifs, les connaissances, les savoir-faire que les apprenants doivent avoir acquis au terme de l'action de formation. Ils constituent des « ressources » avec lesquelles les personnes peuvent construire leurs compétences.

Ces objectifs peuvent être formulés :

- en termes « d'être capable de... » pour les savoir-faire,
- en termes de contenu pour les connaissances,
- en termes d'évolution pour les représentations et la prise de conscience.

2. LES OBJECTIFS D'ACTIVITÉS À RÉALISER AVEC COMPÉTENCE

Ils indiquent les activités que les apprenants doivent réaliser avec compétence en combinant et en mobilisant les ressources (connaissances, savoir-faire, représentations...) qu'ils ont acquises en formation. Tout comme les savoir-faire, les objectifs sont formulés en termes « être capable de » s'appliquent.

Exemples :

- élaborer une architecture informatique,
- conduire l'ingénierie d'un plan de formation,
- dépanner et remettre en route une installation automatisée.

3. LES OBJECTIFS D'IMPACT

Ils représentent les effets escomptés de l'action de formation sur les performances, le fonctionnement de l'entreprise ou de l'organisation. Ils seront si possible formulés en termes de paramètres considérés comme particulièrement sensibles aux effets de la formation réalisée (taux de rebuts, indices qualité, délais de réponse, réussite d'un projet...).

Commentaires

Une des conditions d'efficacité et de la qualité de la formation consiste dans sa bonne intégration au management de l'entreprise ou de l'organisation.

Le tableau ci-contre propose des indicateurs qui peuvent être utilisés pour effectuer un suivi de cette intégration.

Une des conditions d'efficacité et de qualité de la formation consiste dans sa bonne intégration au management de l'entreprise. Un certain nombre d'indicateurs peuvent être mis en place afin d'effectuer un suivi de cette intégration. En voici quelques exemples :

- pourcentage des actions de formation dont le cahier des charges a été négocié entre la hiérarchie et les responsables fonctionnels de la formation ;
- pourcentage des actions de formation ayant donné lieu à l'établissement d'un cahier des charges ;
- pourcentage de salariés dont l'inscription en formation a donné lieu à une concertation préalable entre eux-mêmes et leur hiérarchie directe ;
- pourcentage de salariés ayant eu avec leur hiérarchie directe un entretien de suivi concernant l'action de formation à laquelle ils ont participé ;
- pourcentage d'entretiens d'appréciation ou de bilans de potentiel débouchant sur l'élaboration de projets individualisés de formation ;
- pourcentage de projets individualisés de formation ayant effectivement été réalisés ;
- pourcentage des projets d'investissement ayant donné lieu à un cahier des charges de la formation ;
- pourcentage de décisions de mobilité ayant été suivies d'un projet de formation ;
- pourcentage d'actions de formation ayant donné lieu à une évaluation de leurs effets sur les comportements professionnels en situation de travail ;
- pourcentage des actions de formation liées à des projets de changement des conditions d'exploitation, et ayant donné lieu à une évaluation de leurs effets sur ces conditions.

Commentaires

La formation ne suffit pas pour apprendre à agir avec compétence. Elle contribue à cet apprentissage en développant des ressources (connaissances, savoir-faire...) nécessaires.

Le tableau ci-contre propose un ensemble de moyens ou de dispositions facilitant, pour les personnes qui sortiront d'une formation, la mise en œuvre de ressources pour agir avec compétence. Certains de ces moyens peuvent être mis en place dès la réalisation de l'action de formation.

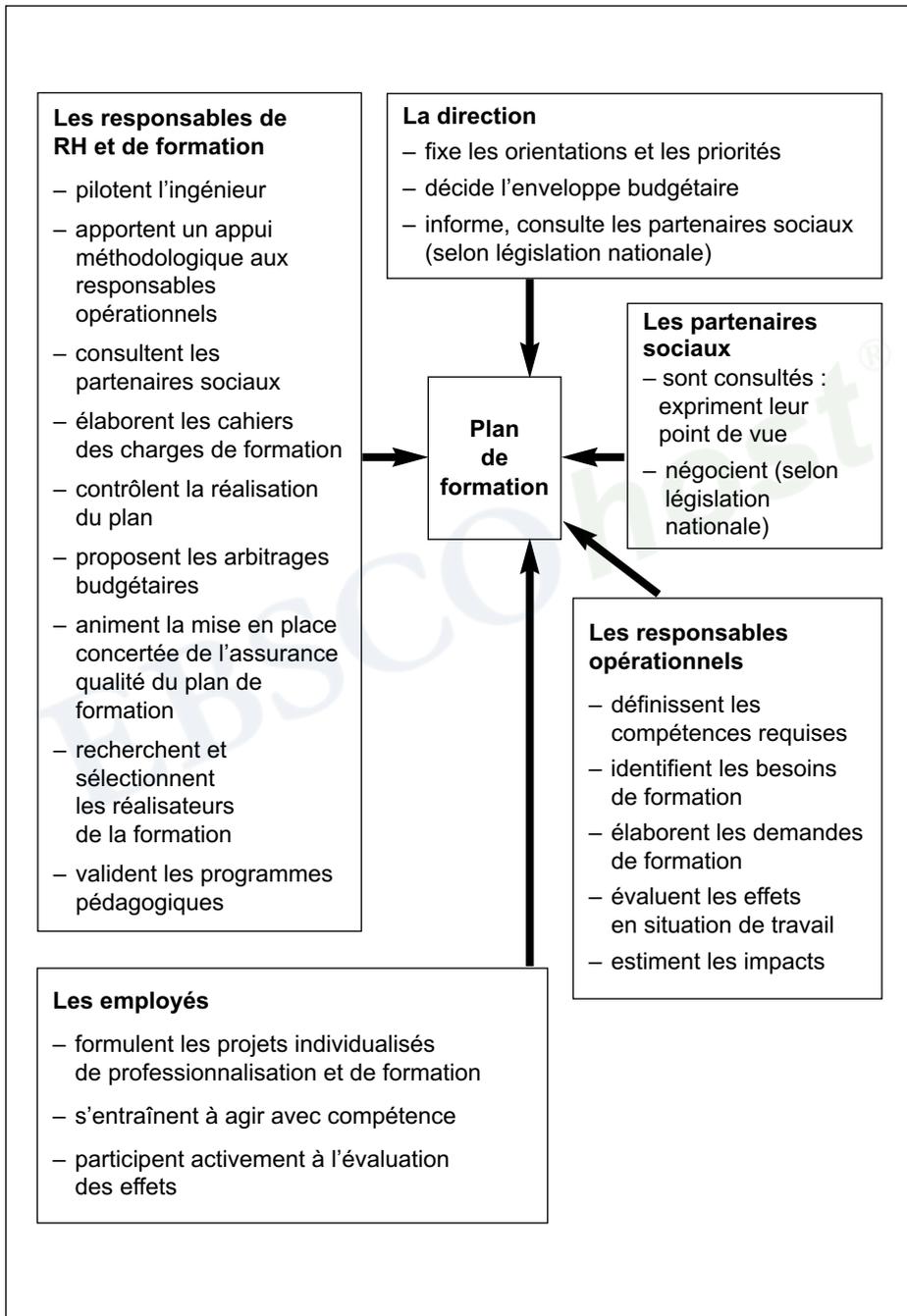
Plusieurs moyens peuvent contribuer à entraîner à agir avec compétence.
On pourra en particulier :

- organiser la formation autour de situations problèmes qui soient le plus possible à l'image de celles rencontrées dans les situations de travail réelles ;
- mettre en place des dispositifs de simulation permettant un entraînement au plus proche des conditions réelles d'exercice professionnel ;
- développer les formations et les formations-actions en alternance qui créent des opportunités d'entraînement à agir avec compétence ;
- élaborer des contrats d'application responsabilisant les formés sur des projets à réaliser à l'issue de la formation et faisant appel aux connaissances et capacités devant être acquises ;
- instituer des « facilitateurs » qui, dans l'entreprise, aident les formés à inscrire dans des contextes spécifiques ce qu'ils auront appris ou les projets d'application dans lesquels ils se seront engagés ;
- faire participer les équipes formées à l'installation, au lancement et à la mise au point des équipements qu'elles devront faire fonctionner ;
- faire participer aux préséries, lors de la période de mise au point des installations ;
- former, lorsque cela est pertinent, des équipes plutôt que des individus isolés ; l'effet de groupe permet de constituer une « masse critique » facilitant l'adoption de comportements nouveaux ;
- mettre en place les ressources d'environnement (banques de données, outils de proximité, réseaux, ...) nécessaires pour agir avec compétence et en faciliter l'accès ;
- mettre en place des dispositifs d'appréciation et de valorisation des compétences.

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une représentation simplifiée des contributions respectives des divers acteurs d'une entreprise ou d'une organisation à l'ingénierie et à l'évaluation d'un plan de formation.

La contribution attendue des partenaires sociaux représentants du personnel figure ici à titre indicatif car elle peut évoluer en fonction de la législation.



Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple réel de démarche d'ingénierie du plan de formation dans un établissement médical.

La définition des étapes et des rôles des acteurs peut être distincte selon les entreprises et les organisations : celle qui est proposée ici ne figure qu'à titre d'exemple particulier.

Ce qu'il faut souligner, c'est le grand intérêt qu'il y a à construire sur mesure un tel tableau en y associant les acteurs concernés. Un tel exercice, qui demande souvent plus de temps que l'on ne suppose, permet de créer une représentation partagée des contributions respectives. Il en résulte une facilitation appréciable de la mise en œuvre de l'ingénierie et de la réalisation du plan de formation.

	Étape 1 Fixation des orientations à prendre en compte pour l'identification des besoins de compétence	Étape 2 Identification des besoins de compétence au niveau de chaque unité	Étape 3 Consolidation et sélection des besoins de compétence pris en compte dans le P.F. ** Pré-chiffrage du P.F.	Étape 4 Hiérarchisation et adoption du P.F. budgété	Étape 5 Mise en œuvre du P.F.	Étape 6 Assurance de la mise en œuvre des compétences et évaluation des effets de la formation
Directeur et comité de direction	– Fixent les orientations			– Hiérarchisent les actions de formation – Décident le plan de formation		– Évaluent l'impact de la formation sur le fonctionnement du centre – Évaluent la performance du responsable formation
Responsable de formation	– Réalise le bilan des résultats d'entretien – Prépare le projet de note d'orientation	– Informe sur les orientations générales – Apporte un appui méthodologique	– Élabore le projet de plan de formation	– Conseille la direction et le comité de direction pour la détermination du plan de formation définitif	– Pilote la mise en œuvre du plan de formation – Appuie et rédige le cahier des charges – Organise les appels d'offres et sélectionne les prestataires	– Apporte un appui méthodologique à l'évaluation
Responsables d'unité (*)		– Identifient les besoins de compétence – Identifient l'impact attendu sur le fonctionnement de l'unité	– Coopèrent à l'élaboration du plan de formation pour la partie cahier des charges simplifié		– Participent à la rédaction des cahiers des charges détaillés – Sont informés de l'ensemble du plan de formation	– Réunissent les conditions nécessaires à la mise en œuvre des ressources acquises – Évaluent la mise en œuvre des compétences individuelles et collectives en situation de travail et l'impact sur le fonctionnement de l'unité – Évaluent la pertinence du choix des personnes formées
Représentants du personnel	– Le Comité d'entreprise est consulté sur les orientations de la formation professionnelle			– Le comité d'entreprise est consulté sur le projet de plan de formation	– Le comité d'entreprise est consulté sur la réalisation du plan de formation	
Salariés		– Expriment leurs besoins individuels de compétence et projets personnalisés			– Réalisent leur plan de formation – Évaluent leur formation en cours	– Participent à l'évaluation des compétences mises en œuvre
UNIV Prestataires formateurs					– Proposent et réalisent les programmes pédagogiques	– Procèdent à l'évaluation pédagogique (validation des acquis)

(*) Responsable d'unité : terme générique, il est défini au niveau de chaque établissement. Il peut s'agir du chef de département, de service...

(**) PF = Plan de formation

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

*Le responsable
de formation et
le conseil en formation*

Commentaires

Les fonctions du responsable de formation d'une entreprise ou d'un site évoluent. Parmi celles qui tendent à prendre de l'importance, on peut citer :

❖ ***L'anticipation***

- de l'évolution des compétences requises à moyen terme,
- en mettant en place, si nécessaire, un observatoire des métiers et des compétences.

❖ ***L'ingénierie***

- du plan de formation,
- du volet compétences des projets de changement,
- des dispositifs d'évolution des compétences et de validation des acquis de l'expérience,
- de mise en place d'une assurance qualité de la formation,
- des parcours de professionnalisations.

❖ ***La consultation interne***

- auprès des professionnels de son équipe,
- auprès des responsables opérationnels et de l'encadrement de proximité.

❖ ***L'animation du réseau des formateurs, pour :***

- réunir les conditions de professionnalisation des acteurs de la formation,
- susciter et maintenir la professionnalisation des formateurs et la capitalisation des pratiques professionnelles.

❖ ***La médiation avec les prestataires de formation***

- pour optimiser le rapport coût / efficacité,
- en mettant en place une politique d'achat de formation,
- en négociant avec les prestataires de formation.

❖ ***La conduite directe d'actions de formation stratégiques ou transversales***

- en mettant en œuvre des critères de hiérarchisation,
- en pilotant certaines actions retenues comme stratégiques,
- en organisant un suivi centralisé de ces actions.

❖ ***La gestion administrative et financière de la formation***

- Anticipation
- Ingénierie
- Consultant interne
- Animation du réseau des formateurs
- Médiation avec les prestataires de formation
- Conduite d'actions de formation stratégiques ou transversales
- Gestion administrative et financière de la formation.

Commentaires

Face aux besoins de professionnalisation, le Responsable de formation ne peut qu'être soumis à des exigences concernant son propre professionnalisme.

Dans un tel contexte, la solution ne consiste pas à épuiser le Responsable de formation en lui faisant subir un parcours du combattant jalonné d'innombrables stages de formation.

Même si le passage par certaines actions de formation peut être nécessaire, il existe également d'autres « opportunités » de professionnalisation dont la fiche ci-contre donne quelques exemples.

- Participation à des réseaux professionnels d'échange de pratiques
 - réseaux internes à l'organisation,
 - réseaux externes (AFREF, GARF, CLUBS...)
- Compagnonnage, coaching avec un responsable de formation expérimenté
- Auto-formation avec consultation de réseaux documentaires et d'information
- Formalisation et publication des pratiques professionnelles
- Réalisation de voyages d'études
- Réalisation préalable d'une expérience de formateur
- Participation à des modules d'un cycle de formation de responsable formation
- Engagement dans des processus de recherche action et de formation action



À intégrer dans un « parcours »
de professionnalisation individualisé

Commentaires

La formation évolue. Elle tend à s'inscrire dans une perspective plus large de professionnalisation. Cette évolution n'est pas sans effet sur celle du « marché » du conseil en formation.

La fiche ci-contre indique quelques-unes des principales tendances d'évolution de ce marché et par conséquent des services attendus d'un conseiller en formation.

Il sera de plus en plus demandé au conseiller en formation de :

- positionner l'ingénierie des plans, projets et actions de formation dans des dispositifs plus larges de professionnalisation : articuler les actions de formation et les mises en situation de travail professionnalisantes,
- proposer des solutions pour conjuguer les projets individuels de formation ou de professionnalisation avec les projets et contraintes de l'entreprise,
- réunir les conditions favorables à la professionnalisation : mettre en œuvre une « ingénierie de contexte »,
- indiquer comment concilier les exigences du sur mesure avec celles de la réduction des coûts,
- suggérer des modalités innovantes et variées d'apprentissage pertinentes par rapport aux objectifs à atteindre, aux contraintes de coûts à respecter, aux caractéristiques particulières de ceux qui se forment,
- accompagner l'application des démarches qualité aux processus de formation,
- conseiller sur le choix et l'utilisation de logiciels d'aide à l'ingénierie, à l'évaluation et à la gestion de la formation et des compétences,
- contribuer à l'élaboration de dispositifs d'évaluation de la formation qui allient rigueur et simplicité,
- accompagner des projets individualisés de développement professionnel,
- aider à concevoir et à optimiser des dispositifs de formation et de professionnalisation, développer l'employabilité des personnes,
- contribuer à inventer de nouvelles répartitions des temps de travail et de formation dans un contexte d'accroissement du temps libéré et d'exigence de formation tout au long de la vie,
- transférer au sein des organisations clientes son professionnalisme de conseiller en formation.

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

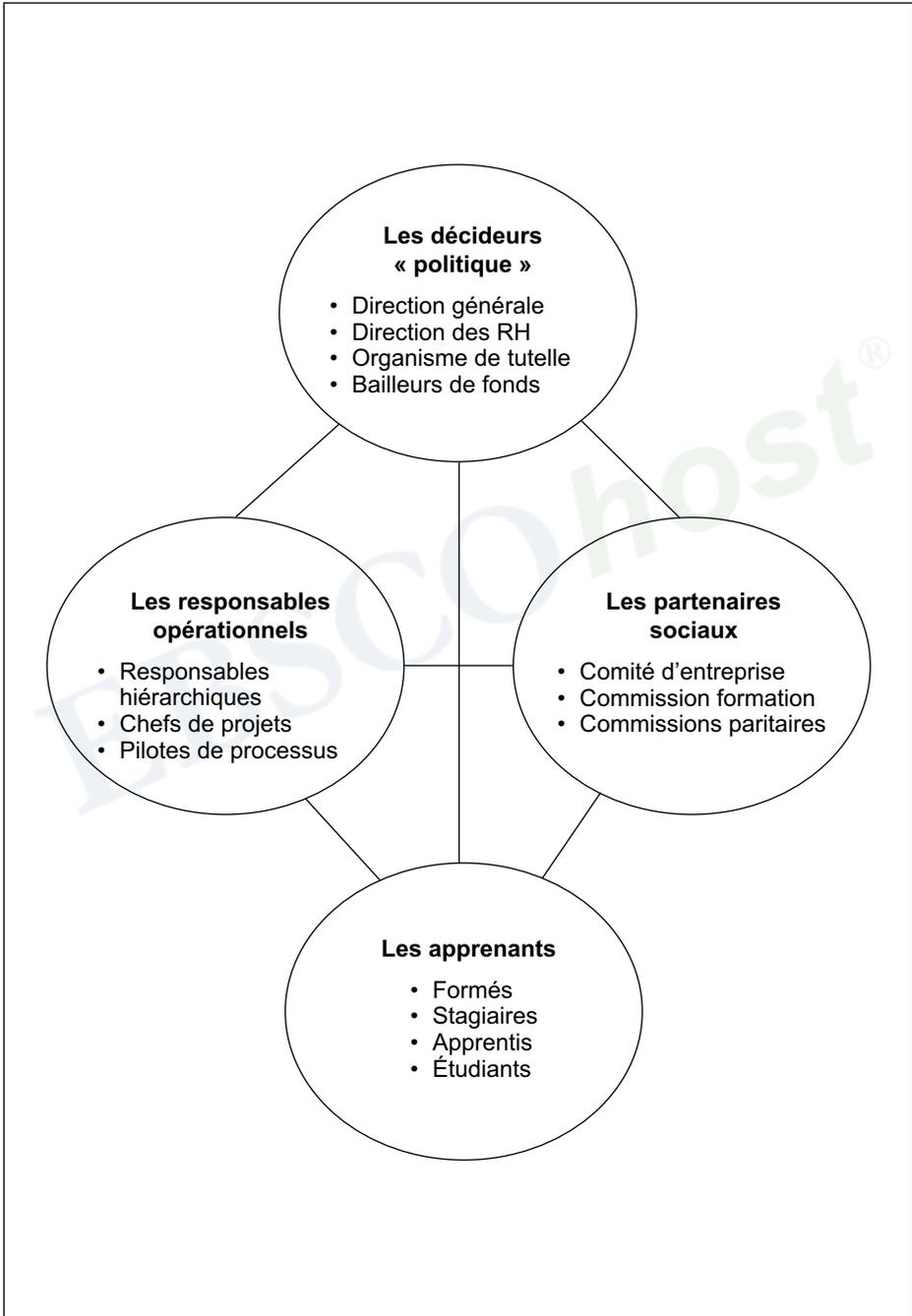
La qualité de la formation

Commentaires

Adopter une approche qualité en formation, c'est d'abord raisonner en termes de client.

Mais cette mise en perspective n'est pas simple. Le client de la formation apparaît davantage comme un « système client » que comme un acteur unique. Il y a pluralité d'acteurs. Le tableau ci-contre en donne une représentation graphique.

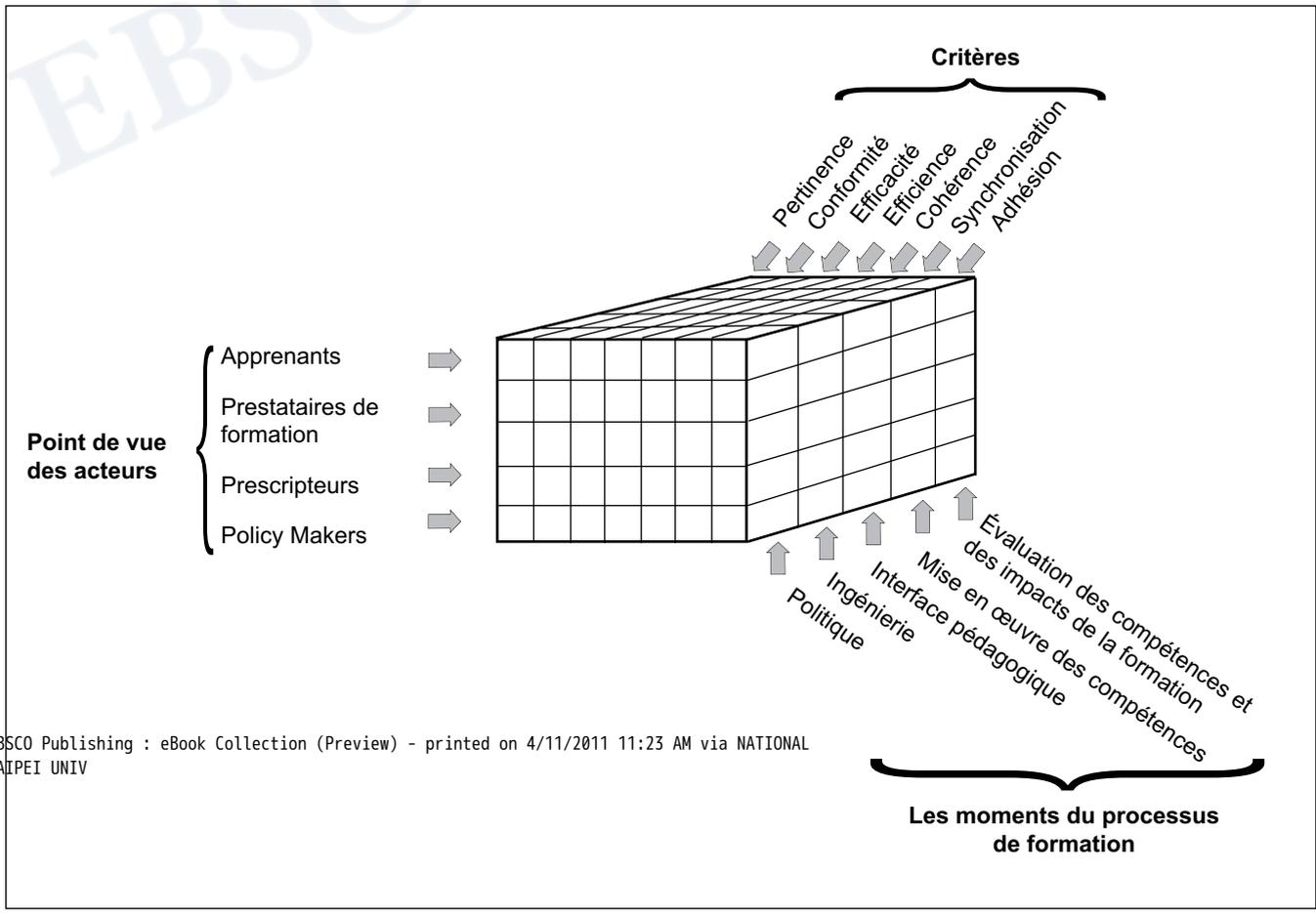
Il en résulte la nécessité de « faire vivre » le système client. Cela signifie d'établir des communications entre les acteurs, de mettre en place des procédures de négociation et d'arbitrage. Le « système client » ne peut vivre que de compromis acceptables et de concertations. Des engagements réciproques sur des chartes de qualité sont donc à envisager et à mettre en œuvre.



Commentaires

En s'inspirant de certains travaux nord-américains sur l'évaluation des politiques et programmes de santé (*), on peut illustrer par le schéma ci-contre la nécessaire prise en compte de trois dimensions dans le management de la qualité d'un processus ou d'un dispositif de formation.

(*) Mercy health services : « FRAMEWORK FOR MANAGING QUALITY »
Sisters of Mercy Health Corporation, 1987



Commentaires

L'identification des conditions d'assurance qualité relève en grande partie de l'expérience et des connaissances des professionnels de la formation. Mais l'observation répétée de pratiques de formation peut-elle conduire à des généralisations ? Certes, toute expérience comporte ses particularités et ne saurait se répéter à l'identique. Les données d'une situation de formation, les caractéristiques de son contexte, ses acteurs, ses objectifs, ses problèmes et ses aléas sont à chaque fois uniques. Le temps de la formation n'est pas réversible. Mais cette reconnaissance de la spécificité de toute expérience ne doit pas conclure à l'incapacité d'en tirer leçon. Chaque expérience de formation (chaque stage, chaque montage de plan de formation, chaque mise en place de filières, ...) peut être une source d'enseignements *transférables* si l'on s'attache à la formaliser. Il faut pour cela *passer du savoir-faire au savoir expliciter ce que l'on fait*. C'est le travail que réalise le cognicien lorsqu'il interroge le spécialiste pour introduire le savoir-faire dans le système expert. C'est cette mise en forme de la pratique qui permet de découvrir et d'exploiter des analogies entre des expériences réalisées dans des contextes distincts. La justesse et la précision dans l'identification des conditions d'une assurance qualité de formation sont donc largement fonction de la formalisation des pratiques.

La formalisation

On désignera sous ce terme l'ensemble des activités visant à construire une représentation explicite du contexte et de la dynamique d'une opération, d'une situation et d'un système de formation.

Le travail de formalisation pourra donc consister à nommer et mettre en forme des éléments variés : hypothèses, concepts, objectifs, processus, effets, facteurs explicatifs, critères...

La formalisation ne se limite pas à un travail de compte rendu, à « recopier » ce qui s'est fait. Elle apporte une « valeur ajoutée » à la simple description des faits en les caractérisant par des concepts et en les rattachant à des modèles explicatifs.

Le produit final du travail de formalisation dépasse le simple énoncé et propose un « modèle ». Ce dernier terme se réfère non pas à l'exemplarité d'un cas mais à une représentation simplifiée et explicative de la réalité étudiée (système de formation, action de formation, dispositif d'autoformation, ingénierie d'une opération de reconversion...).

La formation est une activité de théorisation et de conceptualisation des pratiques de formation.

La capitalisation

Elle est complémentaire à la formalisation. Elle consiste à synthétiser l'ensemble des expériences de formation qui ont été formalisées.

Il s'agit donc d'un travail de constitution et de structuration d'un capital de connaissances concernant les systèmes et les situations de formation. Cela entraîne la nécessité de mettre en œuvre des méthodes comparatives pour confronter diverses expériences et aboutir à repérer des invariants. Ce n'est que dans cette mesure que des leçons pourront être tirées pour améliorer la qualité ou l'efficacité des actions de formation à entreprendre.

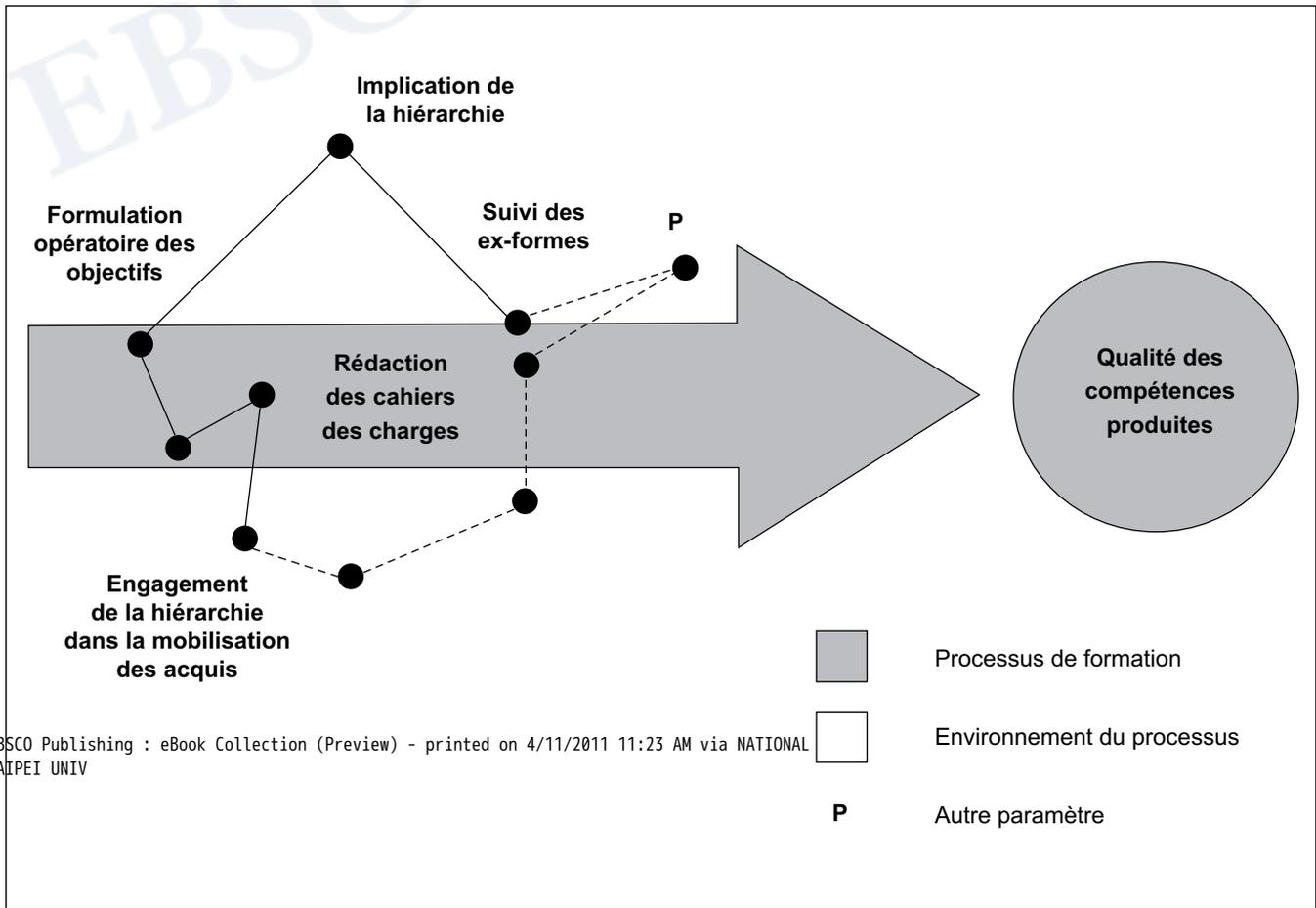
Une telle exigence montre clairement que la capitalisation ne doit pas être confondue avec une simple accumulation documentaire. Capitaliser, c'est transformer en savoir transférable un ensemble de données et d'informations concernant plusieurs expériences à comparer.

Commentaires

Manager la qualité de la formation, ce n'est pas seulement contrôler *a posteriori* le niveau d'excellence des compétences produites, c'est également s'assurer que les décisions conduisant à la production de compétences auront le maximum de chances d'obtenir la qualité escomptée en matière de compétences.

Le processus de finition et de production de compétences relevant du vivant et non pas de la mécanique, ce qui peut être garanti aux clients c'est que toutes les décisions ont bien été réunies et mises sous contrôle pour que la possibilité d'atteindre le résultat espéré soit maximisée.

Le schéma ci-contre donne une illustration de cette démarche. Il indique, à titre d'exemple, quelques points clés qui pourraient faire l'objet d'une attention particulière et qui se situent au sein ou dans l'environnement d'un processus de formation.



EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 11:23 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le management de la qualité est un management orienté vers le pilotage et la maîtrise des processus. Assurer la qualité de ces derniers consiste à porter attention à la façon dont on atteint les résultats et non seulement à ceux-ci, une fois qu'ils sont obtenus.

La fiche ci-contre relève quatre principes directeurs à suivre pour entrer dans cette démarche préventive.

- 1 Mettre en évidence les processus de production de compétences et y intégrer la formation.
- 2 Identifier et mettre sous contrôle les principales conditions qui maximiseront les possibilités d'obtenir la qualité souhaitée des compétences.
- 3 Construire et faire fonctionner un partenariat entre les acteurs intervenant sur le processus.
- 4 Assurer le professionnalisme de ces acteurs.

EBSCOhost®

Commentaires

Le tableau ci-contre schématise les différents moments d'un processus de formation s'inscrivant dans une perspective de production de compétences et positionne les divers types de qualité qu'il importe d'obtenir :

❑ **Le moment « politique »**. Il est constitué de l'ensemble des décisions, des opérations et des acteurs qui interviennent dans l'élaboration de la politique de formation. À ce moment est associée la qualité d'orientation : elle exprimera la plus ou moins grande adéquation d'une politique de formation par rapport aux exigences de ses commanditaires ou clients.

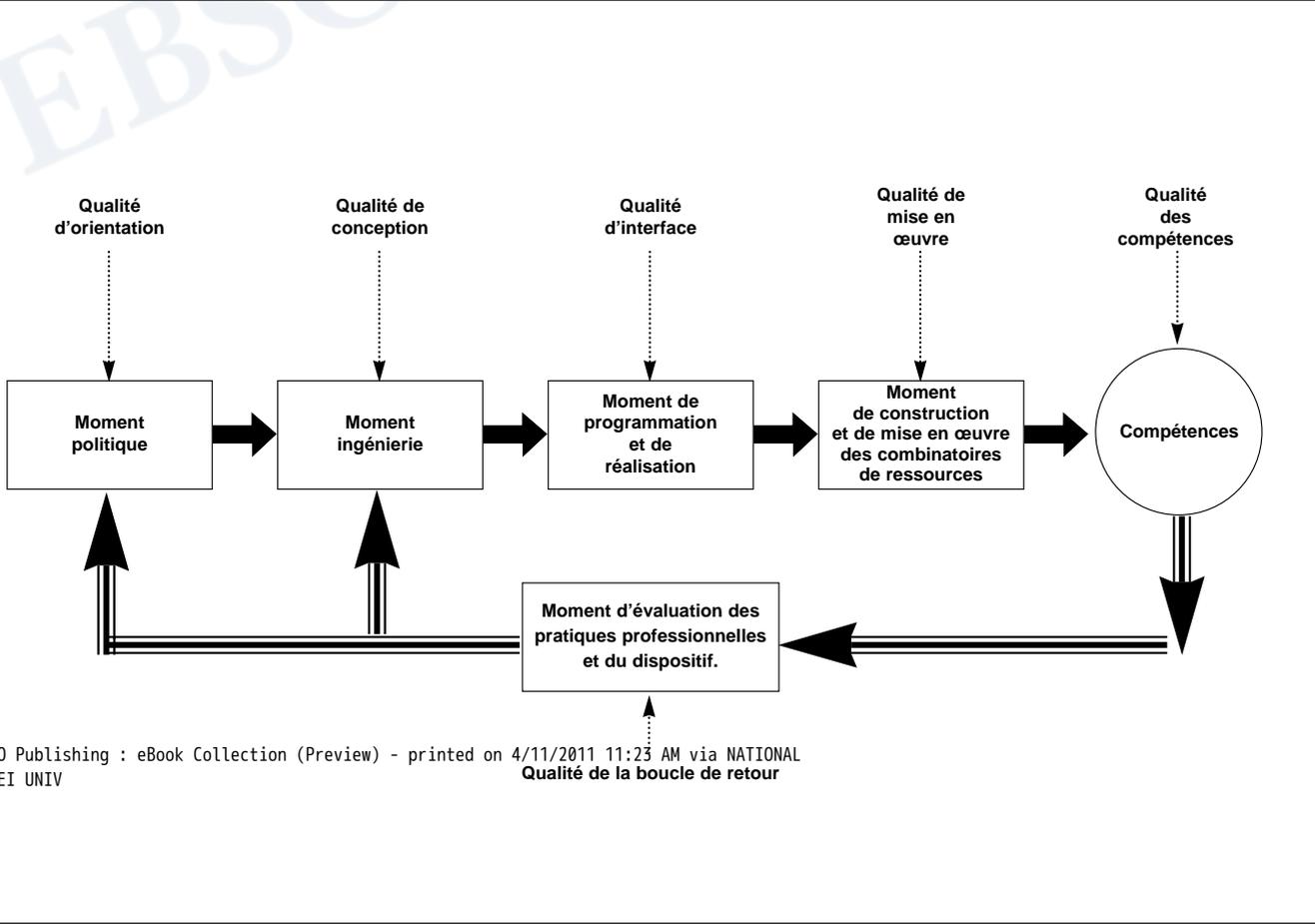
❑ **Le moment « ingénierie »**. Il concerne les décisions, les opérations et les acteurs intervenant dans l'identification des besoins et la rédaction des cahiers des charges. La **qualité de la conception** exprime dans quelle mesure les orientations de la formation et les essais de compétences auront bien été traduits en cahiers des charges.

❑ **Les moments programmation et réalisation**. Ils concernent l'ensemble des décisions, des opérations et des acteurs intervenant dans l'élaboration et la rédaction des programmes ou progressions pédagogiques. La **qualité d'interface** correspond à ce moment.

❑ **Le moment de la construction et de la mise en œuvre des combinatoires de ressources**. C'est le moment de l'apprentissage de la gestion des situations professionnelles, de la mobilisation des acquis de formation en situation de travail. L'accompagnement des responsables hiérarchiques et la réunion de conditions favorables au « transfert » sont ici essentielles. La qualité de la mise en œuvre porte sur cet apprentissage de l'action et sur les conditions favorables d'environnement et de management.

❑ **La qualité des pratiques professionnelles** mises en œuvre c'est la qualité du résultat attendu en situation de travail.

❑ **La qualité de l'évaluation des pratiques professionnelles** mises en œuvre et des boucles de retour : elle concerne la pertinence et l'efficacité des dispositifs d'évaluation et de leurs usages pour améliorer la qualité du processus et de ses effets.



EBSCO Publishing : eBook Collection (Preview) - printed on 4/11/2011 11:23 AM via NATIONAL TAIPEI UNIV

Commentaires

Le tableau ci-contre propose de façon non exhaustive un ensemble de critères pouvant être réalisés pour orienter et mesurer la qualité des compétences produites :

❑ **Le critère de pertinence.** Il porte sur :

- l'adéquation entre les objectifs de compétences requises et les problèmes ou projets opérationnels à la résolution ou à la réalisation desquels elles doivent contribuer ;
- l'adéquation entre la construction personnalisée et donc singulière des compétences, et les objectifs de compétences requises.

❑ **Le critère de délai.** Il a trait à :

- l'adéquation entre les délais fixés à la construction des compétences et les exigences des projets ou des conditions de fonctionnement de l'organisation ;
- le degré effectif de respect des délais impartis.

❑ **Le critère de masse critique.** Il concerne :

- la qualité ou la répartition des compétences qui doivent être atteintes pour obtenir un impact sur les indicateurs de performance, d'exploitation ou de fonctionnement ;
- le degré d'atteinte de cette masse critique.

❑ **Le critère de maillage.** Il se réfère à :

- l'articulation que doivent avoir entre elles les compétences de plusieurs acteurs pour obtenir le bon fonctionnement des équipes, des projets et des processus ;
- la mesure de la réalisation de cette articulation et de la synergie entre les compétences.

❑ **Le critère de coût.** Il s'adresse à :

- la recherche d'une optimisation du rapport coût/efficacité ;
- la mesure de l'efficacité obtenue.

- Pertinence**
- Délai**
- Masse critique**
- Maillage**
- Coût**

EBSCOhost®

Commentaires

La qualité de l'ensemble du processus de formation est largement déterminée par celle du moment politique : les formations peuvent avoir été pédagogiquement bien pensées, bien réalisées, bien mises en application et... ne pas rendre le service attendu, c'est-à-dire ne pas produire les effets souhaités en termes de compétences ou d'impacts. La recherche de qualité d'orientation de la formation sera facilitée par l'utilisation systématique des critères de qualité les plus opératoires par rapport à cette phase : pertinence, cohérence, conformité, efficience, adhésion.

Le tableau ci-contre propose un exemple de critères pouvant être appliqués à l'orientation de la formation dans une entreprise ou une organisation.

<p>1. Liens avec la politique générale (pertinence)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte du projet d'entreprise, des plans de développement, des finalités et contraintes, des projets d'équipement, dans l'arbitrage des axes prioritaires de formation. • Finalisation de la politique de formation sur les effets attendus plutôt que sur des objectifs pédagogiques.
<p>2. Liens avec la politique de ressources humaines (cohérence)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contribution de la formation à la politique de ressources humaines. • Coordination de l'utilisation des diverses variables d'action sur le développement des ressources humaines (dont la formation).
<p>3. Contribution à attendre des acteurs (adhésion)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Responsabilité et rôle des divers types d'acteurs. • Politique de formation explicitée et négociée.
<p>4. Prise en compte des règles (conformité)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respect des données légales et contractuelles, des accords spécifiques, des normes ou objectifs affichés.
<p>5. Choix des moyens (efficience)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cadrage et affectation des moyens humains, financiers, matériels, cohérents avec les finalités retenues. • Affectation des moyens humains, financiers, matériels, cohérents avec les moyens globaux et les contraintes de l'institution. • Mise sous contrôle de l'utilisation des moyens affectés.

Commentaires

Les critères de qualité présentés ci-contre s'appliquent à deux outils clés de la conception : le cahier des charges et le programme pédagogique.

Objectifs de compétences	<ul style="list-style-type: none">• Permettent de répondre à la contribution à attendre de la formation• Clairement définis en termes facilitant leur évaluation• Établis en tenant compte des effets d'autres variables d'action (organisation, information...).
Population à former	<ul style="list-style-type: none">• Réunion du nombre suffisant de personnes à former pour atteindre les seuils permettant d'aboutir aux impacts souhaités (sur l'exploitation, sur le fonctionnement, sur la performance...)• Choix de modalités pédagogiques adaptées aux caractéristiques de la population à former : formation initiale, âge, motivation, statut, expérience professionnelle, projet professionnel...
Choix des modalités et moyens pédagogiques	<ul style="list-style-type: none">• Matériels et modalités pédagogiques adaptés aux objectifs• Modalités pédagogiques efficaces (rapport coût/efficacité)• Formateurs formés à la pédagogie et préparés aux caractéristiques de la population.
Modalités d'évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Choisies en fonction des priorités des actions de formation• Distinguent les niveaux d'effets (satisfaction des formés, acquis de formation, mobilisation des acquis en situation de travail, impacts)• D'un coût acceptable de mise en œuvre,• Articulées aux instances de décision• Réunissent les conditions nécessaires à l'adhésion (communication, transparence des règles d'utilisation...)

Commentaires

L'interface pédagogique constitue le lieu et le temps où le dispositif de formation conçu en amont rencontre les apprenants.

Le tableau ci-contre propose l'examen d'un ensemble de conditions à réunir pour maximiser les chances d'obtenir une bonne qualité de cet interface.

<p>1. Objectifs pédagogiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formulation opératoire <input type="checkbox"/> • Communication aux apprenants <input type="checkbox"/> • Explication de la raison d'être des objectifs <input type="checkbox"/> • Adhésion des apprenants <input type="checkbox"/>
<p>2. Stratégies pédagogiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prise en compte des caractéristiques des apprenants <input type="checkbox"/> • Prise en compte des objectifs <input type="checkbox"/> • Alternance des méthodes et moyens, activités <input type="checkbox"/> • Progressivité des situations d'apprentissage <input type="checkbox"/> • Alternance théorie / pratique <input type="checkbox"/>
<p>3. Traitement du contenu d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Définition claire des concepts <input type="checkbox"/> • Progressivité de l'apprentissage des concepts <input type="checkbox"/> • Illustration par des exemples et contre-exemples <input type="checkbox"/>
<p>4. Processus personnel d'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Projet personnel de l'apprenant <input type="checkbox"/> • Prise de distance sur sa manière d'apprendre <input type="checkbox"/> • <i>Feed-back</i> sur les résultats d'apprentissage <input type="checkbox"/> • Explication des représentations et de leur évolution <input type="checkbox"/> • Exercice de son mode particulier d'apprentissage <input type="checkbox"/>
<p>5. Gestion du temps</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Durée adéquate <input type="checkbox"/> • Rythme adapté <input type="checkbox"/> • Moment propice à l'apprentissage <input type="checkbox"/>
<p>6. Environnement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Locaux fonctionnels <input type="checkbox"/> • Attractivité des sites et locaux <input type="checkbox"/> • Matériel adapté <input type="checkbox"/> • Climat social et psychologique propice <input type="checkbox"/>
<p>7. Évaluation et régulation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en œuvre d'une évaluation <input type="checkbox"/> • Critères d'auto-évaluation <input type="checkbox"/> • Communication des résultats de l'évaluation <input type="checkbox"/> • Mise en œuvre d'une évaluation-régulation <input type="checkbox"/>
<p>8. Les apprenants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sélection adéquate <input type="checkbox"/> • Image positive de soi <input type="checkbox"/> • Soutien du groupe des apprenants <input type="checkbox"/> • Soutien du milieu social d'appartenance <input type="checkbox"/>
<p>9. Les formateurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cohérence du profil avec les objectifs et les apprenants <input type="checkbox"/> • Maîtrise du contenu <input type="checkbox"/> • Maîtrise pédagogique <input type="checkbox"/> • Expérience professionnelle pertinente <input type="checkbox"/>

Commentaires

Pour répondre aux exigences de qualité des clients, il ne suffit pas que les compétences produites soient pertinentes. Il faut aussi qu'elles arrivent à temps.

Si l'on considère qu'un projet d'investissement constitue un système intégrant diverses composantes (formation, équipement, organisation, information, ...), alors l'efficacité de l'investissement dépend non seulement de la cohérence des décisions applicables à ces composantes mais aussi de leur bonne synchronisation.

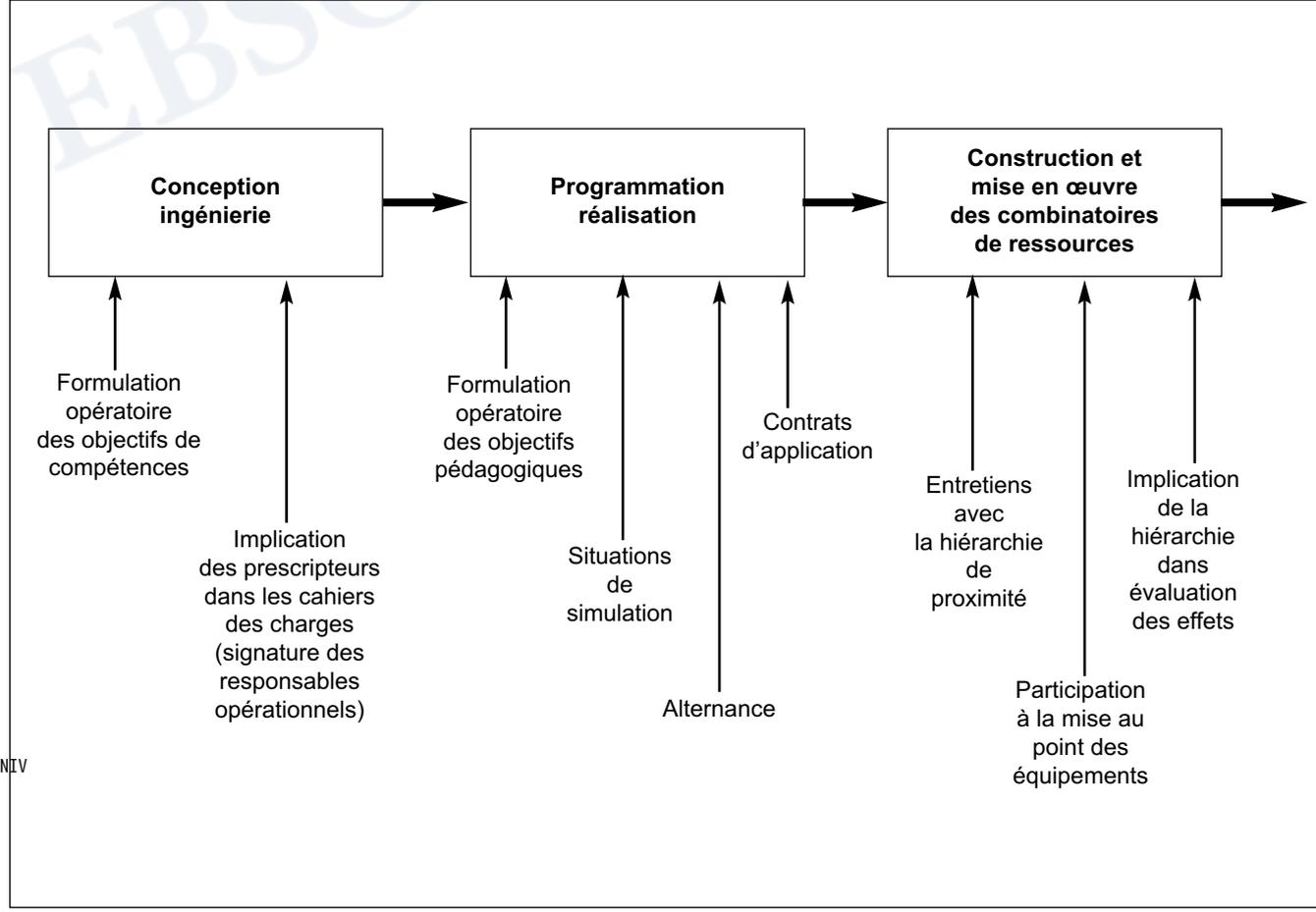
Le tableau ci-contre suggère un ensemble de conditions pouvant être réunies pour faciliter le « juste à temps » des compétences.

- Inscrire, dès le début de l'ingénierie d'un projet d'investissement, une ligne budgétaire consacrée à la formation.
- Effectuer, à chaque étape du processus d'ingénierie d'un projet, un traitement adapté de la composante formation qui y correspond.
- Spécifier, dans le cahier des charges de la formation, les calendriers et les délais à respecter du point de vue des exigences de l'exploitation.
- Estimer et prendre en compte les durées nécessaires pour que s'effectue l'apprentissage à agir avec compétence en situation de travail, à partir de la combinaison des ressources (connaissances, savoir-faire, représentations...) acquises en formation.
- Prévoir et réaliser des actions de renforcement destinées à faire face aux phénomènes d'oubli et d'obsolescence.
- Réaliser des opérations d'évaluation périodiques permettant de suivre dans le temps l'évolution des compétences en situation de travail.
- Entretenir régulièrement la capacité d'apprendre de toutes les catégories du personnel.
- Veiller à ce qu'aucune personne de l'entreprise ne reste longtemps sans s'engager activement dans un processus d'apprentissage.
- Être attentif au respect des rythmes d'apprentissage qui ne sont pas toujours compatibles avec ceux relatifs à une logique de production. Vouloir « griller les étapes » en formation conduit à ne pas ancrer solidement les connaissances et à gaspiller des ressources pédagogiques. On n'apprend pas comme on produit.
- Établir un dispositif d'information permanente et réciproque entre le plan d'investissement et le plan de formation.

Commentaires

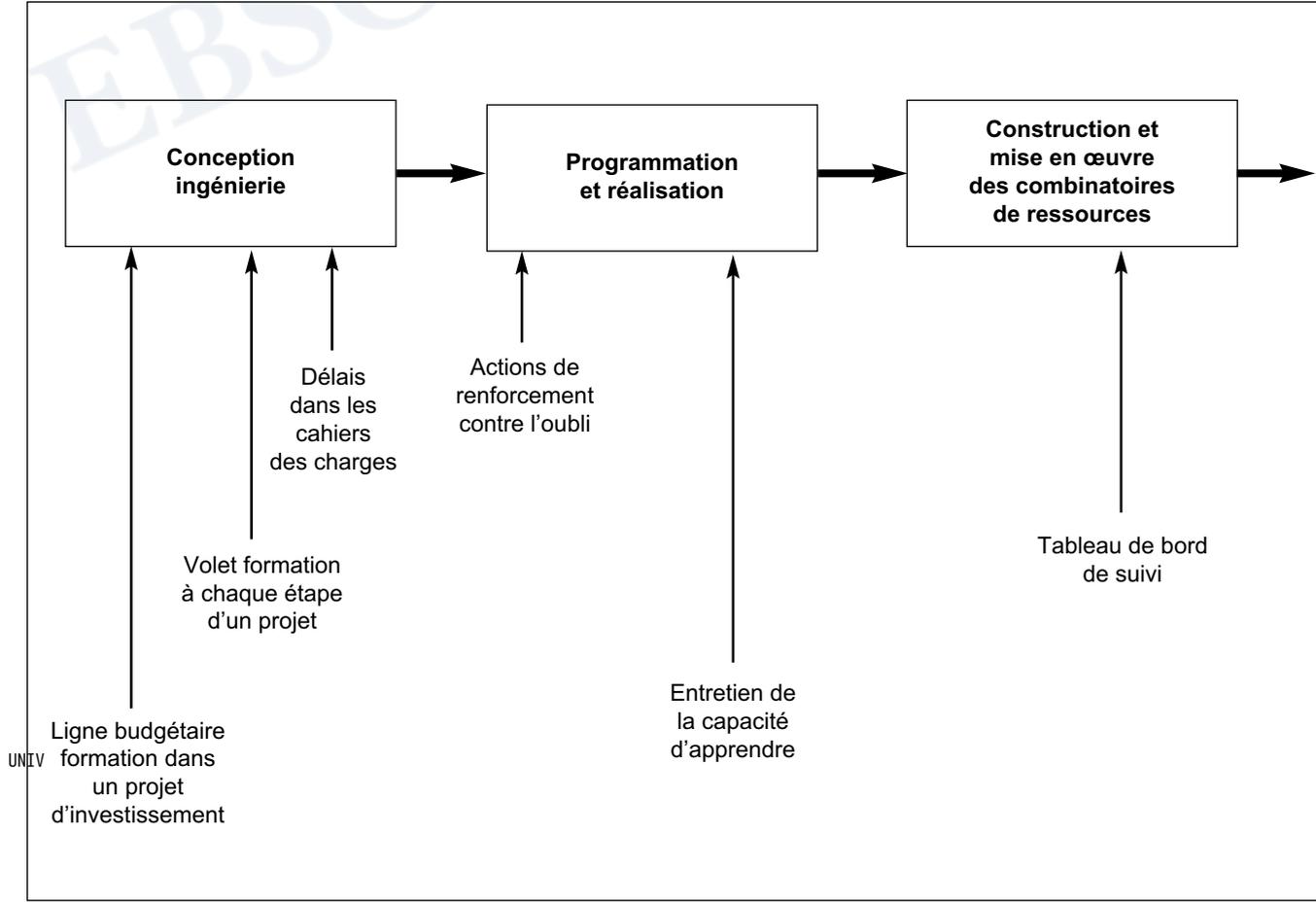
L'assurance qualité est une assurance sur mesure. Les conditions à mettre sous contrôle dépendent des objectifs de progrès en qualité qui sont fixés et qui dépendent des déficits constatés.

Le schéma ci-contre indique, à titre d'exemples, quelques « variables » susceptibles de concourir à améliorer la mobilisation des acquis de formation pour agir avec compétence et qui pourraient en conséquence être mises sous contrôle pour maximiser les chances d'atteindre un tel objectif.



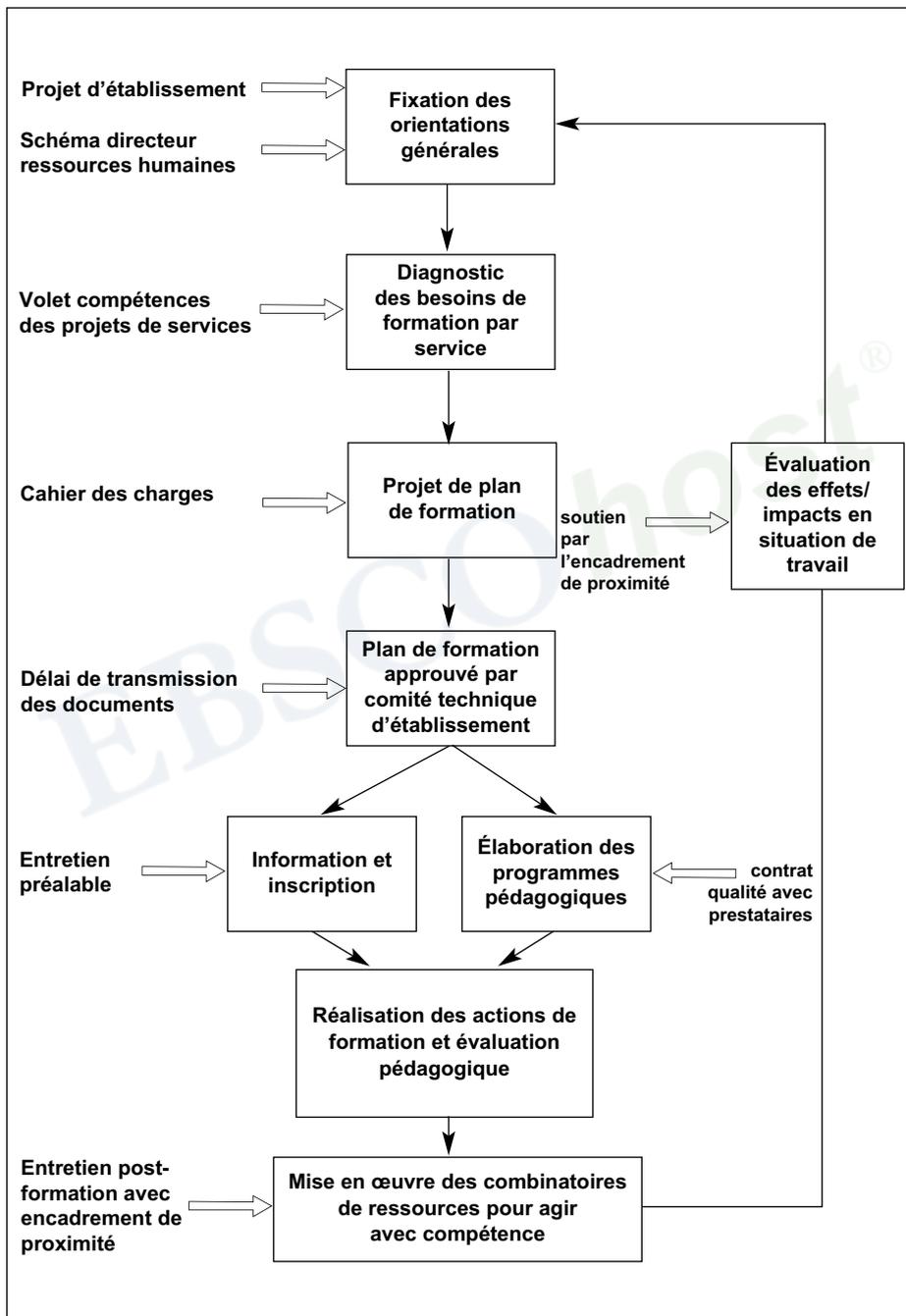
Commentaires

Le schéma ci-contre indique, à titre d'exemple, quelques « variables » pouvant être mises sous contrôle dans un processus de formation pour maximiser la possibilité d'obtenir un « juste à temps » des compétences.



Commentaires

Le graphique ci-contre donne un exemple de la mise en place d'une assurance qualité pour le plan de formation d'un hôpital. Cet exemple réel met en évidence un ensemble de conditions (cahiers des charges, contrat qualité avec les prestataires, entretiens préalables...) qui ont été considérées comme devant être réunies et mises sous contrôle pour assurer la qualité du processus. Il va de soi qu'il s'agit là de conditions propres au contexte de cet hôpital et qu'elles pourraient être distinctes dans une autre situation.



Commentaires

L'environnement matériel et humain d'une formation est dit « de qualité » lorsqu'il contribue à l'atteinte des objectifs de celle-ci, suscite le goût d'apprendre chez les apprenants, réunit les conditions propices à l'émergence et au soutien de leur motivation pour la formation.

Ce sera le cas, dans un centre de formation, lorsque tout ce qui n'est pas directement pédagogique (modalités de fonctionnement et règlements du centre, relations avec les apprenants, environnement interne des cours, salles, bibliothèque, espaces divers...) est conçu et réalisé de manière à favoriser l'apprentissage.

Le tableau ci-contre propose un ensemble de conditions pouvant contribuer à la qualité de l'environnement d'une formation.

- Attitude des responsables de la formation et du personnel administratif cohérente avec les finalités de la formation et ses méthodes pédagogiques.
- Architecture et disposition des locaux compatibles avec le type de formation suivie et facilitant les échanges.
- Existence de lieux d'autoformation, d'auto-évaluation, de centres de ressources et de centres de documentation attirants et accessibles aux heures de disponibilité des apprenants.
- Modalités d'information et de communication avec les apprenants attractives et cohérentes avec les formations suivies (par exemple, dans un centre de formation aux nouvelles technologies, existence de panneaux d'information digitaux ou d'écrans).
- Affichage dans les lieux de passage (halls, couloirs) de productions réalisées par les apprenants ou les ex-formés (notamment pour les formations à destination des jeunes).
- Utilisation de l'architecture des locaux pour illustrer certains contenus de formation, pour mettre en œuvre des capacités acquises ou servir de lieu d'expérimentation.
- Type d'architecture, conception de l'espace favorisant la créativité, la communication, la convivialité.
- Présence d'un souci pédagogique dans :
 - le règlement intérieur,
 - les horaires,
 - l'aménagement de l'espace,
 - l'aménagement des locaux,
 - les activités annexes (sport, loisirs),
 - l'information émanant de la direction
 - la circulation de l'information interne,
 - la documentation (notamment pour les formations « jeunes »).
- Contribution de l'ensemble du personnel (direction, gestionnaires, secrétariat, formateurs...) à l'éclosion et au développement du degré d'autonomie (encouragement et soutien bienveillant).
- Ouverture sur l'extérieur du lieu de formation : existence de visiteurs extérieurs, possibilités de rencontres formelles ou informelles des hôtes de passage, possibilité d'assister à des conférences et débats en soirée ou hors du temps de formation, présentations de matériels par des fournisseurs, expositions...
- Existence de lieux d'échange entre apprenants (ne participant pas forcément à la même formation), possibilité de rencontre avec des ex-participants.
- Existence de lieux de libre expression et de créativité.
- Organisation spatiale claire qui permette de se repérer facilement.
- Principes d'organisation et d'aménagement des locaux qui marquent la spécificité de chaque domaine de formation...

Commentaires

Les compétences ne sont pas immuables : elles sont « dégradables ». Non maintenues ou entretenues, elles risquent de disparaître ou de devenir obsolètes. Le maintien des compétences consiste à mettre en place les conditions nécessaires à leur actualisation permanente et à leur existence.

- Organiser les situations dans le travail de telle sorte qu'elles donnent l'opportunité de mettre en œuvre les ressources acquises (connaissances, savoir-faire...).
- Prévoir et organiser des actions de formation permettant d'approfondir ou de renforcer les compétences.
- Mettre en place des procédures ou des occasions facilitant la communication autour des compétences à l'intérieur et à l'extérieur de l'entreprise.
- Mettre en place et utiliser un logiciel permettant de suivre les offres et les demandes de compétences à l'intérieur de l'entreprise ou de l'organisation.
- Encourager et entretenir les processus de formalisation et de capitalisation des compétences et des modes opératoires.
- Réaliser des évaluations périodiques des effets de la formation sur la gestion des situations professionnelles et les performances en situation de travail : tirer les leçons des résultats de ces observations.
- Établir et suivre des tableaux de veille sur les actions de maintenance des compétences.
- Mettre en place des procédures de réalisation d'entretiens périodiques sur les compétences.
- Réaliser et actualiser périodiquement des bilans professionnels de compétences.

Commentaires

L'exemple ci-contre d'un extrait de tableau de bord montre comment il est possible d'effectuer une mise sous contrôle des conditions à réunir dans un dispositif de formation pour maximiser la possibilité d'obtenir des compétences de qualité.

Critère 1 : Existence de cahiers des charges

N°	Indicateurs	Modalité concrète d'application	Acteur responsable de la mesure	Objectif ou seuil minimal	Commentaires concernant la fiabilité des indicateurs retenus, la méthode de mesure ou l'interprétation des résultats
1	Pourcentage d'actions fondées sur un cahier des charges	Analyse de tous les descriptifs de formation	Différents services opérationnels	90 %	
2	Pourcentage des formateurs déclarant avoir eu connaissance du cahier des charges	Interview des formateurs	Service formation	70 %	

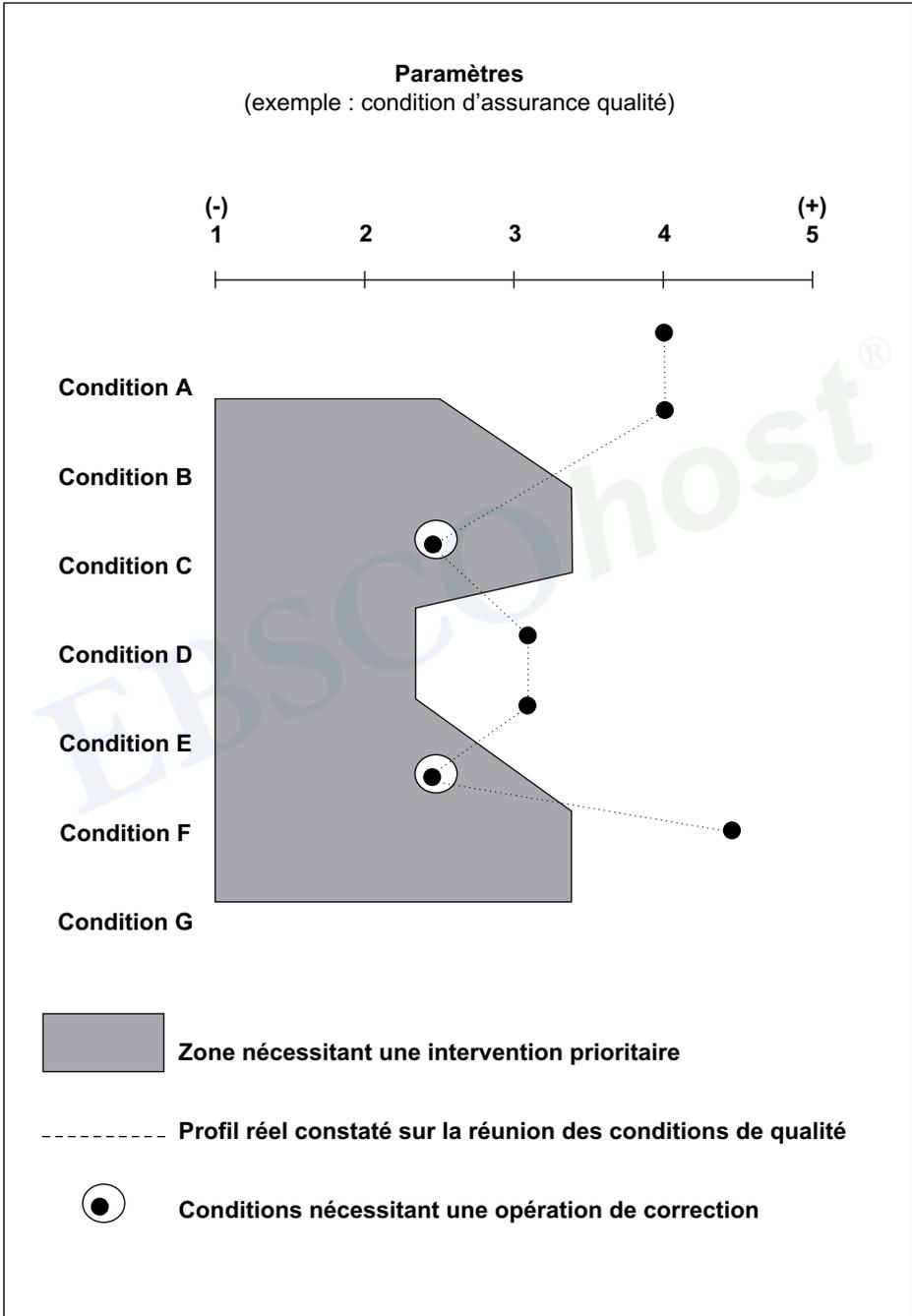
Critère 2 : Implication de la hiérarchie dans la formation

N°	Indicateurs	Modalité concrète d'application	Acteur responsable de la mesure	Objectif ou seuil minimal	Commentaires concernant la fiabilité des indicateurs retenus, la méthode de mesure ou l'interprétation des résultats
1	Pourcentage de hiérarchiques qui réalisent effectivement l'entretien annuel d'appréciation	Enquête sur échantillon	D.R.H.	100 %	
2	Pourcentage de hiérarchiques qui remplissent correctement les fiches « recueil des besoins de formation »	Analyse des fiches remplies	Service formation	0 %	Il est nécessaire de préciser ce qu'est une rédaction correcte
3	Pourcentage de hiérarchiques qui réalisent un entretien post-formation avec le participant	Enquête auprès d'un échantillon de hiérarchiques et d'ex-participants	Service formation	50 %	La nature de l'entretien est également à prendre en compte.
4	Pourcentage de hiérarchiques qui sont formateurs occasionnels.	Analyse des dossiers de formation	Service formation		

Commentaires

Les graphiques de contrôle constituent des outils particulièrement appropriés pour exercer une vigilance sur les variables de qualité à surveiller. Ils permettent de mettre en évidence les limites au-delà desquelles il est nécessaire d'intervenir pour corriger les dérives de qualité qui ne sauraient être admises.

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.



Commentaires

Une mauvaise gestion du capital des compétences d'une entreprise ou d'une organisation est source de risques.

Le tableau ci-contre dresse la liste des principaux risques qui peuvent survenir et qu'il importe de prévenir.

- Un niveau de connaissances de base ne permettant pas de suivre des formations finalisées professionnellement. Impossibilité d'évolution.
- Une non-actualisation des connaissances techniques et des compétences professionnelles. Érosion du professionnalisme.
- Une stagnation et dégradation du professionnalisme par refus d'acquérir les compléments nécessaires aux changements.
- Des manques, déficits ou décalages dans le maillage des compétences internes.
- Une finalisation insuffisante des capacités du personnel sur les situations réelles de travail ou sur le métier de l'entreprise.
- Une insuffisante synchronisation des compétences par rapport aux exigences de l'exploitation.
- Un dépérissement et un oubli des compétences.
- Une inefficience de la gestion du potentiel de compétences, une sous-utilisation de ce potentiel.
- Une mauvaise « transmission » interne des compétences.
- Une surqualification.

Commentaires

À côté du risque « pur », dit « événementiel », existe le risque inhérent à toute décision humaine : le risque « décisionnel ». À la différence du risque pur, il résulte d'un choix raisonné et est délimitable et contrôlé.

Le tableau ci-contre illustre les risques possibles correspondant aux zones de vulnérabilité d'une grande entreprise prenant la décision de décentraliser son dispositif de formation. Le tableau propose des exemples de solutions de contrôle de ce risque décisionnel.

Zones de vulnérabilité de l'entreprise	Risques	Contrôle des risques par :		
		Élimination	Diminution survenance	Diminution gravité
Existence de conflits forts entre les régions et le centre (siège)	Éclatement du système de formation : logiques centrifuges		Développer une politique centrale de formation motivante	Créer des groupes de travail transversaux à l'échelon national
Les directeurs régionaux sont essentiellement des techniciens	Prédominance des formations techniques au détriment des autres et notamment de celles correspondant aux grandes orientations de l'entreprise		Développer une politique de communication sur l'importance des autres dimensions (notamment par rapport aux gains en performance)	Réaliser des formations « en central » pour « rééquilibrer »
Les directeurs régionaux ne sont pas des gestionnaires de ressources humaines	Mise en veilleuse de la formation là où elle n'intéresse pas le directeur	Former les directeurs régionaux à la gestion des ressources humaines	Établir un système de <i>reporting</i> sur la formation	Rechercher d'autres moyens pour faire évoluer le personnel

Commentaires

L'approche qualité de la formation ne peut ignorer sa dimension économique : le critère d'efficacité est d'ailleurs fondé sur cette dimension puisqu'il cherche à cerner le rapport « qualité/prix ».

L'analyse des coûts de la formation devient donc une obligation pour tout responsable d'un système ou d'un dispositif de formation.

On trouvera ci-contre une fiche type permettant une double analyse :

- En ligne : les divers postes de coûts,
- En colonne : les principales fonctions nécessaires à l'existence d'un système ou d'un dispositif de formation.

Cinq fonctions ont été retenues :

- Fonction de conception,
- Fonction d'information ou de promotion,
- Fonction de réalisation,
- Fonction de suivi ou d'évaluation,
- Fonction d'administration-gestion.

Certaines pourront être subdivisées (information d'une part, promotion d'autre part), d'autres être ajoutées (recherche-innovation, capitalisation, ...). Leur nombre et leur intitulé varieront selon les situations. Mais dans tous les cas de figure, l'analyse par fonction permettra une approche qualitative plus fine en faisant ressortir le poids budgétaire des différentes fonctions.

Une adaptation sera nécessaire si on analyse les coûts :

- D'un système de formation intégrant un ou des centres de formation (tous les postes budgétaires peuvent être retenus),
- D'un système de formation n'intégrant pas de centre de formation (suppression des postes tels qu'équipement, gros entretien),
- D'un centre de formation (suppression des postes tels que : coûts liés au personnel formé, frais financiers).

Nature	Conception	Promotion Information	Réalisation	Suivi Évaluation	Administration Gestion	Total
1. Coût du personnel <ul style="list-style-type: none"> • personnel formé • personnel formateur • personnel pédagogique (hors formateurs) • personnel administratif 						
2. Coûts de fonctionnement convention et contrats : <ul style="list-style-type: none"> • de formation • de conseil 						
• Déplacements et hébergement						
• Matériel pédagogique consommable (documents, matière d'œuvre...)						
• Coûts divers (locaux, petit matériel non pédagogique, entretien courant...)						
3. Coûts d'investissement Équipement <ul style="list-style-type: none"> • Immobilier (locaux) • « Mobilier » (non consommable), (logiciels, films, EAO, simulateurs...) 						
• Gros entretien						
• Investissement immatériel						
4. Frais financiers <ul style="list-style-type: none"> • Frais financiers • Amortissements • Impôts et taxes 						
Total						

Commentaires

Le coût d'obtention de la qualité (COQ) qui représente l'ensemble des coûts liés à la qualité se décompose comme suit :

$$\text{COQ} = \text{coûts de prévention} + \text{coûts de détection} \\ \text{et d'évaluation} + \text{coûts de non-qualité.}$$

❑ **Les coûts de prévention** : ils sont consacrés aux dispositifs, aux mesures et aux activités qui ont pour objectif d'anticiper et de réduire les coûts de non-qualité de la formation.

❑ **Les coûts de détection et d'évaluation** : ce sont les coûts associés aux activités de contrôle et de mesure de la qualité du processus de formation et de ses résultats.

❑ **Les coûts de non-qualité** : ce sont les coûts dus à une mauvaise qualité dans les compétences produites. On distinguera :

- les coûts de défaillances internes lorsque la non-qualité est détectée pendant la formation.
- les coûts des défaillances externes, lorsque la non-qualité est détectée après la formation, c'est-à-dire en situation de travail.

On cherchera à optimiser le coût d'obtention de la qualité en réduisant les coûts de non-qualité et en choisissant des dispositifs d'évaluation et de prévention non seulement pertinents mais efficaces.

COQ = Coûts prévention + coûts détection / évaluation + coûts de non-qualité.

COÛTS DE PRÉVENTION :

- Exemples :*
- Travaux d'ingénierie
 - Bilans de compétences
 - Guide du formateur
 - Mode d'emploi des outils de formation
 - Formation des formateurs

COÛTS DE DÉTECTION ET D'ÉVALUATION

- Exemples :*
- Réalisation d'audits
 - Évaluation des effets en situation de travail
 - Évaluation sur simulation

COÛTS DE NON-QUALITÉ

Défaillances internes

Exemples :

- Abandons
- Rattrapages
- Absentéisme élevé
- Échecs dus à la mauvaise qualité pédagogique

Défaillances externes (après la formation)

Exemples :

- Compétences non pertinentes
- Performances inchangées car masse critique trop faible
- Non-mise en œuvre des acquis de formation
- Perte de clientèles

Commentaires

La charte de qualité interne à l'entreprise ou à l'organisation est la manifestation explicite des rapports de partenariat que la fonction formation entend développer entre les acteurs de la formation. Ils concernent l'engagement collectif sur les exigences de qualité à respecter et promouvoir.

Pour produire les « effets qualité » attendus, la charte de qualité doit particulièrement :

- être considérée comme un engagement de l'ensemble des acteurs,
- à ce titre, être négociée avec chacun d'entre eux ainsi que, dans son ensemble, avec les partenaires sociaux,
- porter sur tout le système de formation et non sur le seul sous-système pédagogique,
- se limiter aux aspects essentiels, aux rôles clés des acteurs,
- spécifier quelques axes de progrès prioritaires, parmi l'ensemble des engagements pris,
- avoir des échéances précises et des indicateurs de la réalité de sa mise en œuvre.

La charte qualité d'une entreprise ou d'une organisation fait apparaître les « axes de qualité » ou les « points qualité » que les divers acteurs s'engagent à respecter.

1) Pour les décideurs politiques

Assurer la pertinence et la cohésion de la politique de formation avec les autres politiques de l'entreprise, notamment par :

- l'intégration d'un volet formation dans les projets opérationnels,
- l'élaboration de schémas directeurs des ressources humaines intégrant la formation parmi d'autres variables d'action,
- la création d'une instance de concertation et d'arbitrage entre toutes les directions de l'entreprise pour fixer des orientations et des priorités concernant la formation.

2) Pour les responsables opérationnels

- Préciser les termes de leur « commande », notamment par :
 - la rédaction de cahiers des charges.
- S'engager à faciliter le bon déroulement de la formation par :
 - le respect des dates de formation programmées,
 - l'envoi en formation des personnes correspondant aux « profils » définis,
 - l'information donnée en temps voulu à la hiérarchie de proximité et au personnel sur les objectifs de la formation.
- Veiller au transfert des acquis de la formation par :
 - un entretien, avec les stagiaires pour préciser les conditions de mise en œuvre des acquis en formation,
 - une observation directe, ou réalisée par la hiérarchie de proximité, des conditions d'exercice de l'activité professionnelle, censée avoir intégré l'utilisation des acquis de formation.
- Participer aux actions d'évaluation des effets de la formation, définies avec les formateurs.

3) Pour les prestataires de formation

- Préciser les termes de leur « offre » par :
 - la rédaction de « dossiers pédagogiques ».
- S'engager à assurer la qualité du déroulement de la formation notamment par :
 - le choix de formateurs ayant un profil de compétences cohérent avec les objectifs pédagogiques à atteindre, les caractéristiques de la population à former, les méthodes pédagogiques annoncées,
 - le choix de méthodes pédagogiques mobilisatrices des capacités d'apprentissage des formés et cohérentes avec les objectifs pédagogiques,
 - la recherche, l'expérimentation et la capitalisation d'actions innovantes,
 - la mise en œuvre de conditions matérielles favorisant l'apprentissage.

4) Pour les apprenants

- S'engager à suivre l'ensemble de la formation à laquelle ils sont inscrits,
- S'engager à participer aux évaluations prévues.

Commentaires

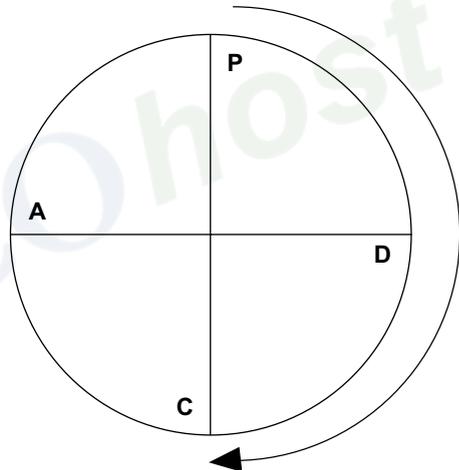
Spécialiste américain du contrôle statistique de qualité, Deming a illustré la démarche qualité par une roue visualisant le cycle des opérations devant aboutir à un produit de qualité.

P LAN : planifier, préparer

D O : réaliser, exécuter

C HECK : vérifier, contrôler

A CTION : améliorer



Le tableau ci-contre illustre l'application de la roue aux grandes étapes de l'ingénierie de formation.

1. Préparer, planifier

- Caractériser le système client et positionner la demande de formation
- Identifier la contribution attendue de la formation
- Définir les objectifs de compétences
- Définir les écarts entre compétences requises et compétences réelles
- Rédiger les cahiers des charges
- Recruter et préparer les formateurs
- Définir les objectifs pédagogiques de ressources (savoirs, savoir-faire...) à acquérir
- Construire les programmes pédagogiques,
- Réunir ou confectionner les outils et matériels pédagogiques...

2. Réaliser, exécuter

- Assurer les sessions et séances de formation
- Mettre en pratique les exercices pédagogiques
- Conseiller les apprenants...

3. Vérifier, contrôler

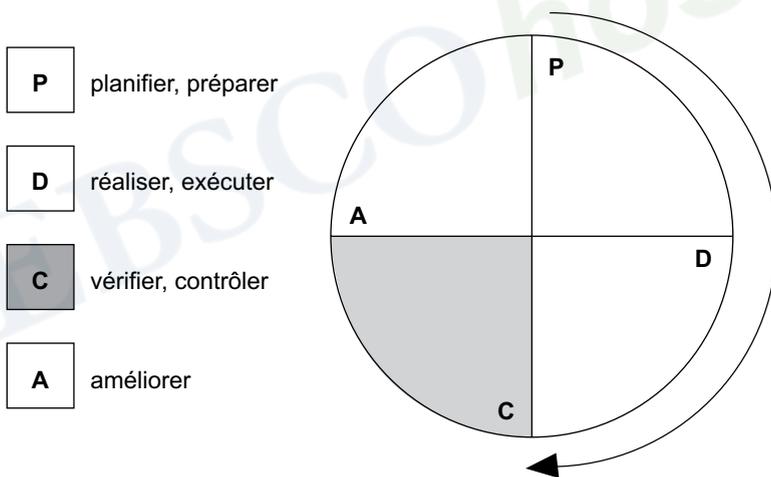
- Faire passer les situations-épreuves d'évaluation
- Mettre en place les conditions, faciliter l'apprentissage à agir avec compétence après la formation
- Effectuer un suivi des impacts de la formation sur l'exploitation ou le fonctionnement...

4. Améliorer

- Compléter les objectifs pédagogiques et préciser leurs niveaux
- Préciser la rédaction des cahiers des charges
- Modifier ou adapter les programmes pédagogiques
- Réviser les critères de sélection des apprenants

Commentaires

Chaque cadran de la roue de Deming peut lui-même faire l'objet d'un processus inspiré de cette roue.



1. Préparer, planifier

- Définir les référentiels d'évaluation pertinents (objectifs pédagogiques, objectifs de compétence, paramètres d'exploitation sensibles...).
- Construire les outils d'évaluation
- Préparer les évaluateurs...

2. Réaliser, exécuter

- Faire passer les situations épreuves,
- Mettre en œuvre les procédures d'observation par protocole,
- Suivre les tableaux des paramètres

3. Vérifier, contrôler

- S'assurer de la fidélité et de la fiabilité des outils d'évaluation
- Veiller au respect des conditions d'évaluation
- Vérifier que les résultats des situations épreuves sont bien pris en compte...

4. Améliorer

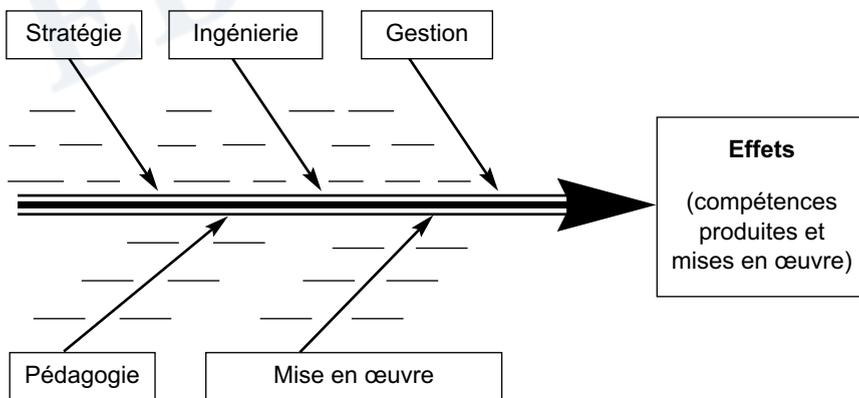
- Préciser les référentiels d'évaluation
- Renforcer la préparation des évaluateurs
- Simplifier les protocoles d'observation
- Mieux choisir les périodes d'observation en fonction des contraintes de production

Commentaires

Connu sous le nom de « diagramme d'Ishikawa » ou « d'arête de poisson », cet instrument permet de mettre en évidence la nature et les liens de causalité existant entre différents facteurs explicatifs d'un déficit de qualité. Un tel diagramme est utile pour classer les causes énoncées par un groupe de travail (cercle de qualité, groupe de progrès...). Dans l'industrie, un aide-mémoire simple permet de se souvenir d'une famille de causes : les cinq m (matières, main-d'œuvre, méthode, milieu, matériel).

Il est possible de transférer ce type d'outil au traitement des problèmes de qualité de la formation.

- ❑ **Stratégie** : politique de formation, articulation avec la politique générale des ressources humaines, fixation des priorités, arbitrage...
- ❑ **Ingénierie** : identification des besoins, cahier des charges, fixation des objectifs, planning.
- ❑ **Pédagogie** : élaboration des progressions, conduite et animation de la formation, modalités pédagogiques, épreuves d'évaluation...
- ❑ **Gestion** : information, procédures de reporting, élaboration et gestion des budgets, appui logistique, procédures d'inscription, gestion de banques de données ou de fichiers...
- ❑ **Mise en œuvre** : transfert des acquis de formation, suivi des ex-formés, maintenance des compétences, parrainage des ex-formés...



Commentaires

Le diagramme ci-contre visualise les principales causes de la déficience de la qualité des compétences produites dans un site industriel chimique.

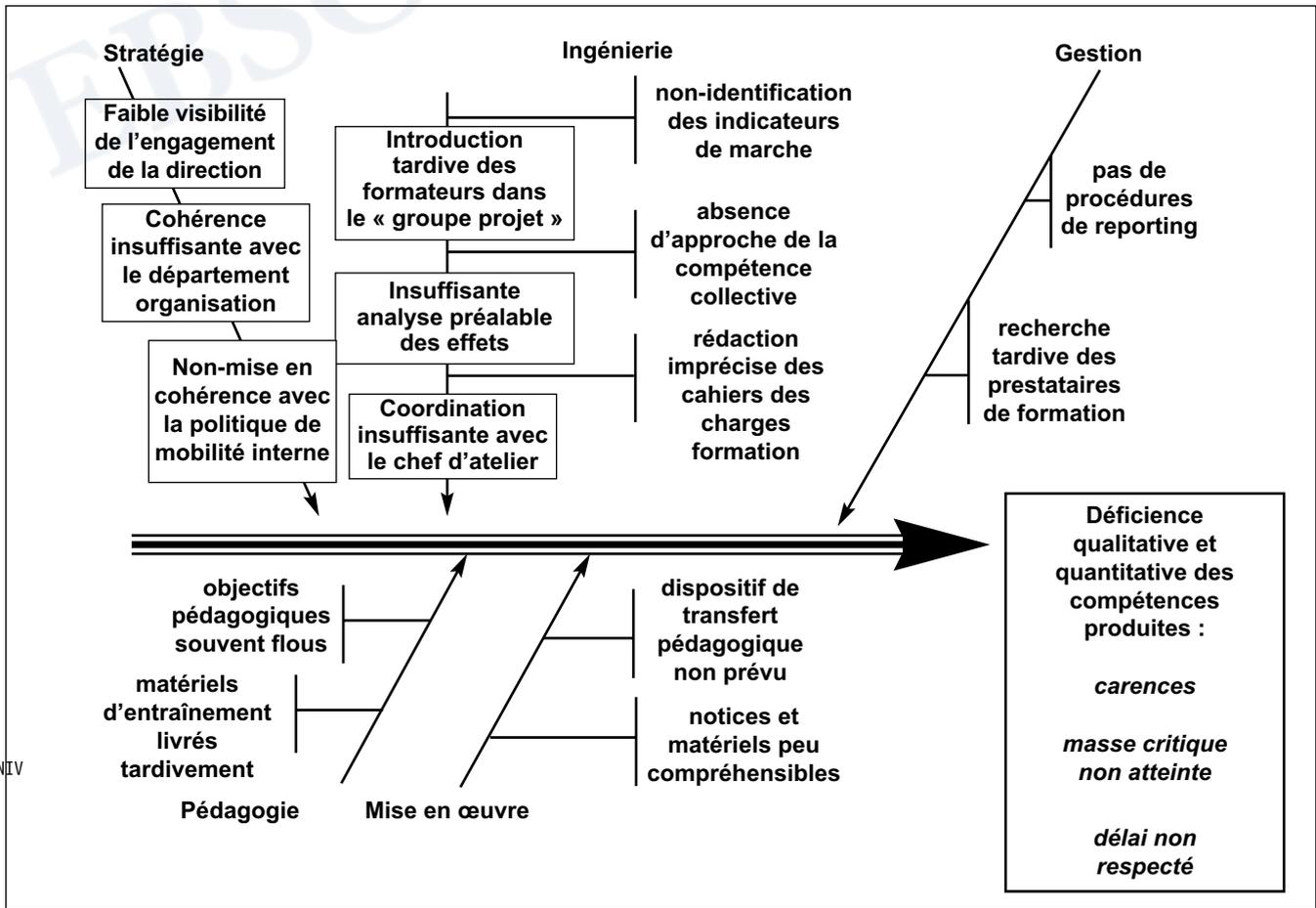
La situation constatée est la suivante :

1. Résumé de la situation

- Un site industriel de l'industrie chimique.
- Un projet d'investissement destiné à créer un nouvel atelier (automatisation d'opérations) est décidé.
- Une information est engagée, deux mois avant la mise en exploitation, pour former le personnel (personnels d'exploitation et d'entretien).

2. Résultats observés

- 20 % des formés ne savent pas réaliser les principaux modes opératoires requis.
- La « masse critique » des formés n'est pas atteinte.
- La formation ne se termine qu'un mois après l'installation d'un nouvel équipement et de la date prévue de mise en exploitation.
- Un appel à des techniciens supplémentaires du service d'entretien et de maintenance est rendu nécessaire.

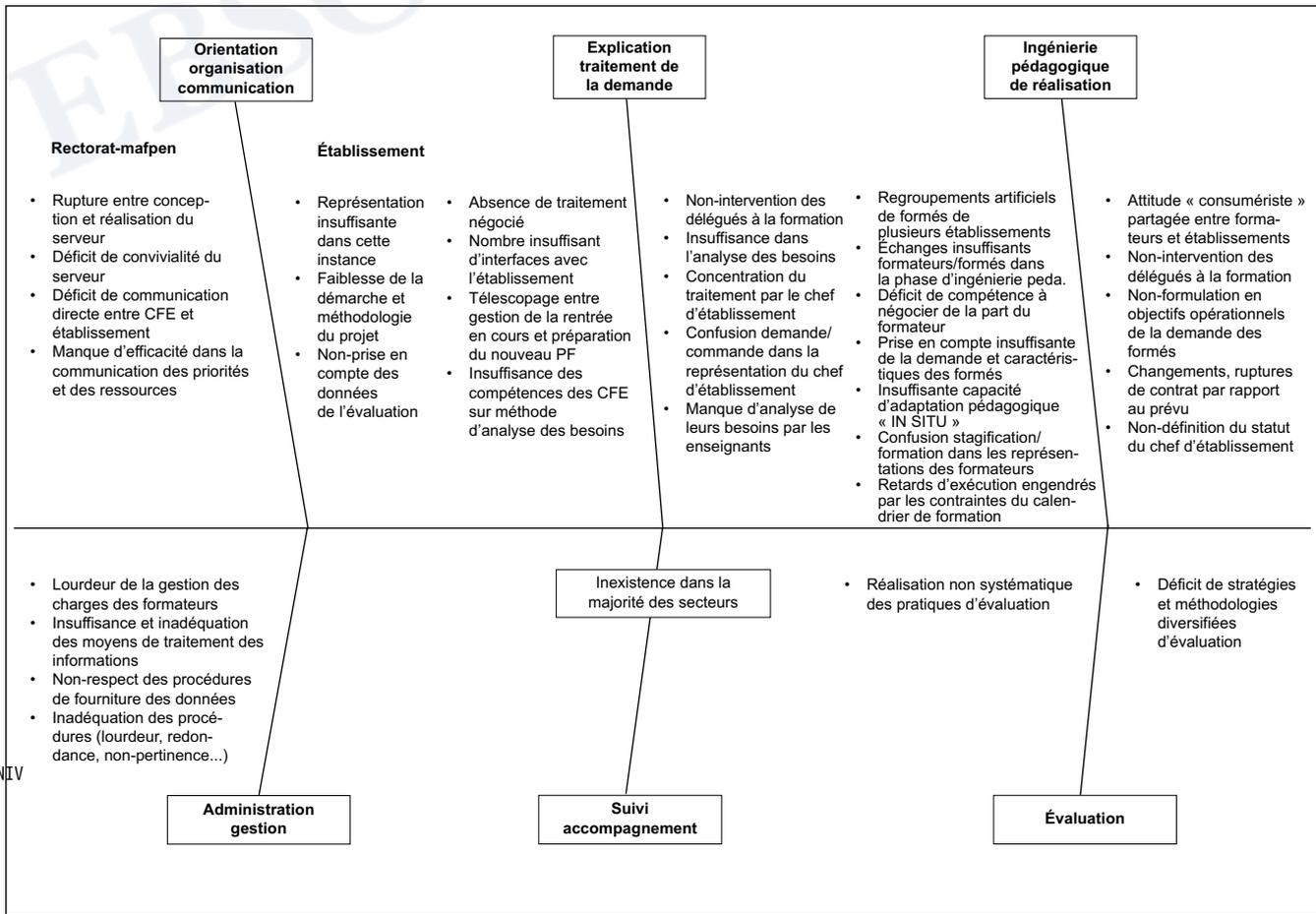


Un exemple d'application du diagramme coûts / effets de la qualité sur un site industriel chimique

Commentaires

Le schéma ci-contre présente le résultat d'une analyse des causes de non-qualité dans un programme de perfectionnement du personnel enseignant dans une académie.

Cet arbre de causes a permis, par la suite, d'identifier quelques variables clés à améliorer et à mettre sous contrôle.



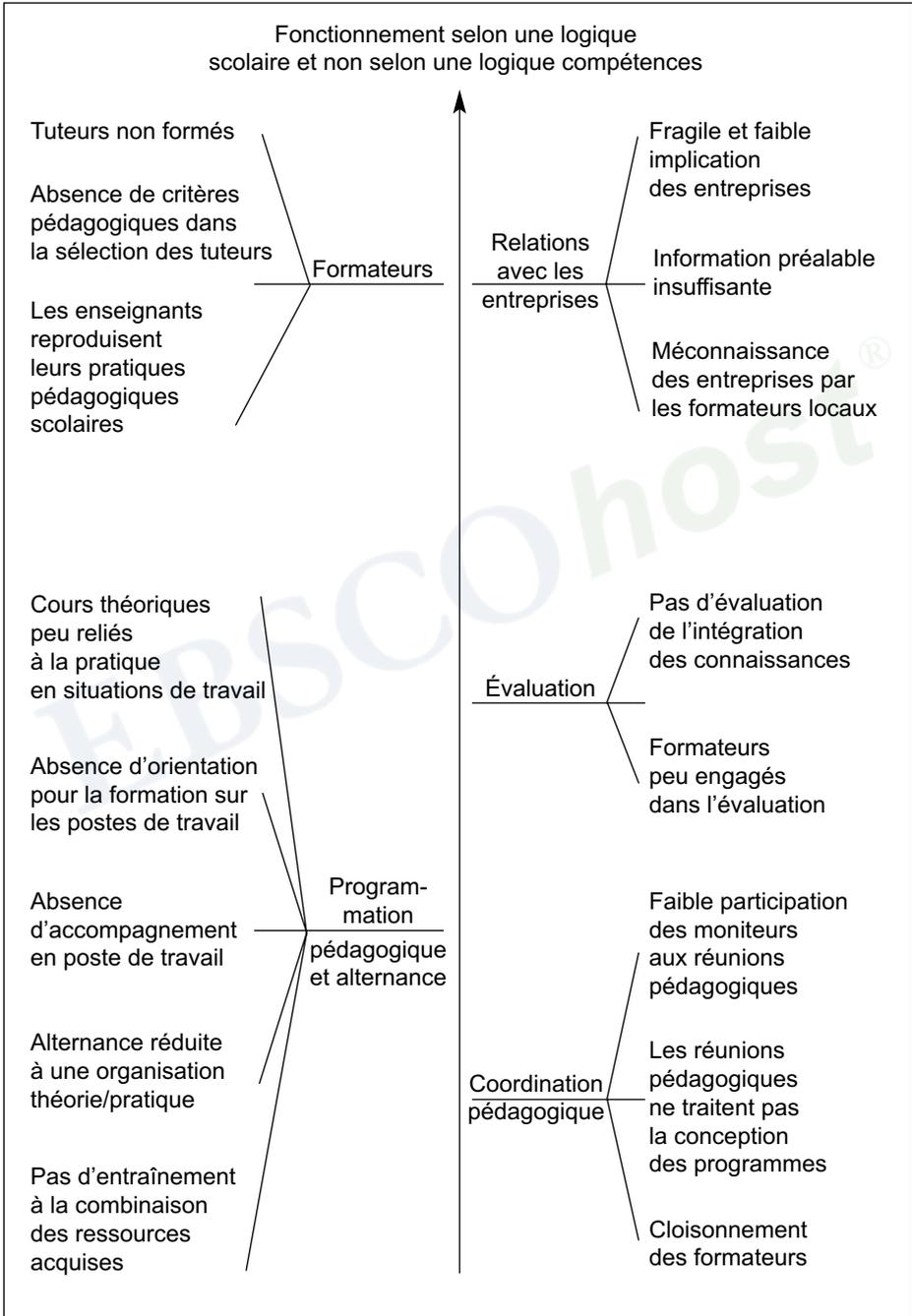
Commentaires

Le schéma ci-contre présente le résultat d'une analyse des facteurs de non-qualité d'un dispositif d'apprentissage professionnel devant fonctionner par alternance.

Un des constats du diagnostic met en évidence que le dispositif fonctionne en fait selon une logique scolaire traditionnelle et non selon une logique d'apprendre à agir avec compétence dans des situations de travail.

L'arbre présenté ici indique un ensemble de causes qui ont pu être identifiées et sur lesquelles il conviendra d'agir pour orienter le système de formation vers la finalité souhaitée.

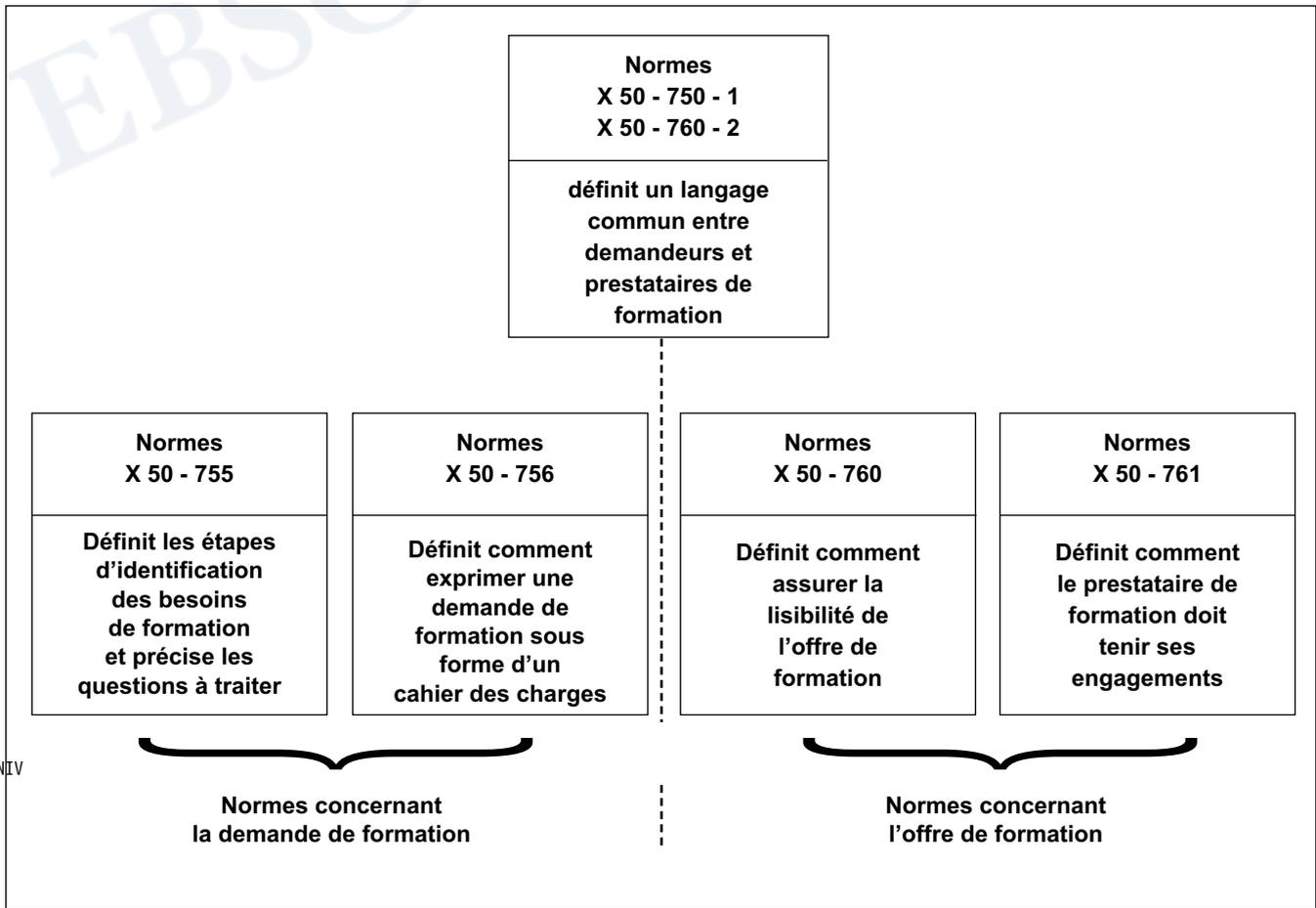
Pour des raisons de lisibilité, ne figurent sur l'arbre ci-contre que quelques exemples de causes extraits d'un repérage en réalité plus large.



Commentaires

Les normes AFNOR sont des normes spécifiques à la France. Elles constituent des référentiels de spécifications qui doivent caractériser les produits et les services. Appliquées au domaine de la formation, ces normes concernent autant la demande que l'offre de formation.

Les normes AFNOR sont homologuées depuis 1987. L'organisme certificateur est en France l'AFAQ (Association Française pour l'Assurance de la Qualité).



Commentaires

Les normes ISO sont des normes établies par l'*International Standard Organization (ISO)*. Elles ont été mises au point dans une perspective d'assurance qualité pour garantir aux clients que les dispositions prises par l'entreprise assureront la satisfaction de ses besoins.

Concernant la formation professionnelle, la norme ISO 9001 permet de prendre en compte l'ensemble d'un processus de formation : conception, réalisation, évaluation, suivi.

Afin d'aider les organismes de formation à entreprendre un processus de certification la Fédération de la Formation Professionnelle (FFP) a rédigé un mode d'emploi afin d'en faciliter l'adaptation et la complémentarité.

La fiche ci-contre relève quelques points clés pour la formation extraits de l'ensemble des normes 9001 à 9004.

Normes	Objectifs adaptés à la formation
ISO 9001	<ul style="list-style-type: none">• Assurer la maîtrise de la conception et de l'ingénierie de la formation.
ISO 9002	<ul style="list-style-type: none">• Assurer la maîtrise des processus qui permettront de satisfaire les exigences de qualité voulues par les clients• Cette norme est utilisée en particulier pour les organismes offrant des packages de formation qu'ils n'ont pas conçus eux-mêmes.
ISO 9003	<ul style="list-style-type: none">• Expliciter les exigences de qualité des clients• Effectuer les contrôles nécessaires pour vérifier la prise en compte de ces exigences• Examiner régulièrement les preuves de la compétence du personnel.
ISO 9004	<ul style="list-style-type: none">• Fournir des références, des points de repère issus de l'expérience internationale et permettant de conseiller les organisations dans la mise en place d'une démarche qualité.

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

Objectifs et évaluation des compétences

Commentaires

L'évaluation ne trouve pas en elle-même sa propre finalité : on n'évalue pas pour évaluer.

Le tableau ci-contre propose trois enjeux ou finalités possibles et non exclusifs de l'évaluation des compétences :

- un enjeu social : celui de la « fiabilité » recherchée par les clients et par les actionnaires. Dans quelle mesure peuvent-ils faire confiance aux compétences individuelles et collectives d'une entreprise ou d'une organisation ?
- un enjeu professionnel : assurer l'amélioration continue des pratiques professionnelles.
- un enjeu de management : assurer le pilotage de la gestion des ressources humaines et des compétences au niveau de l'ensemble de l'entreprise et au niveau de ses diverses unités ou processus.

Le tableau explicite les raisons d'être qui fondent l'actualité de ces finalités et quelques-unes des conséquences principales qui en découlent.

La mise en place d'une politique et de dispositifs d'évaluation dans une organisation suppose une explicitation de ces enjeux et une prise en compte de leurs conséquences auprès du personnel concerné.

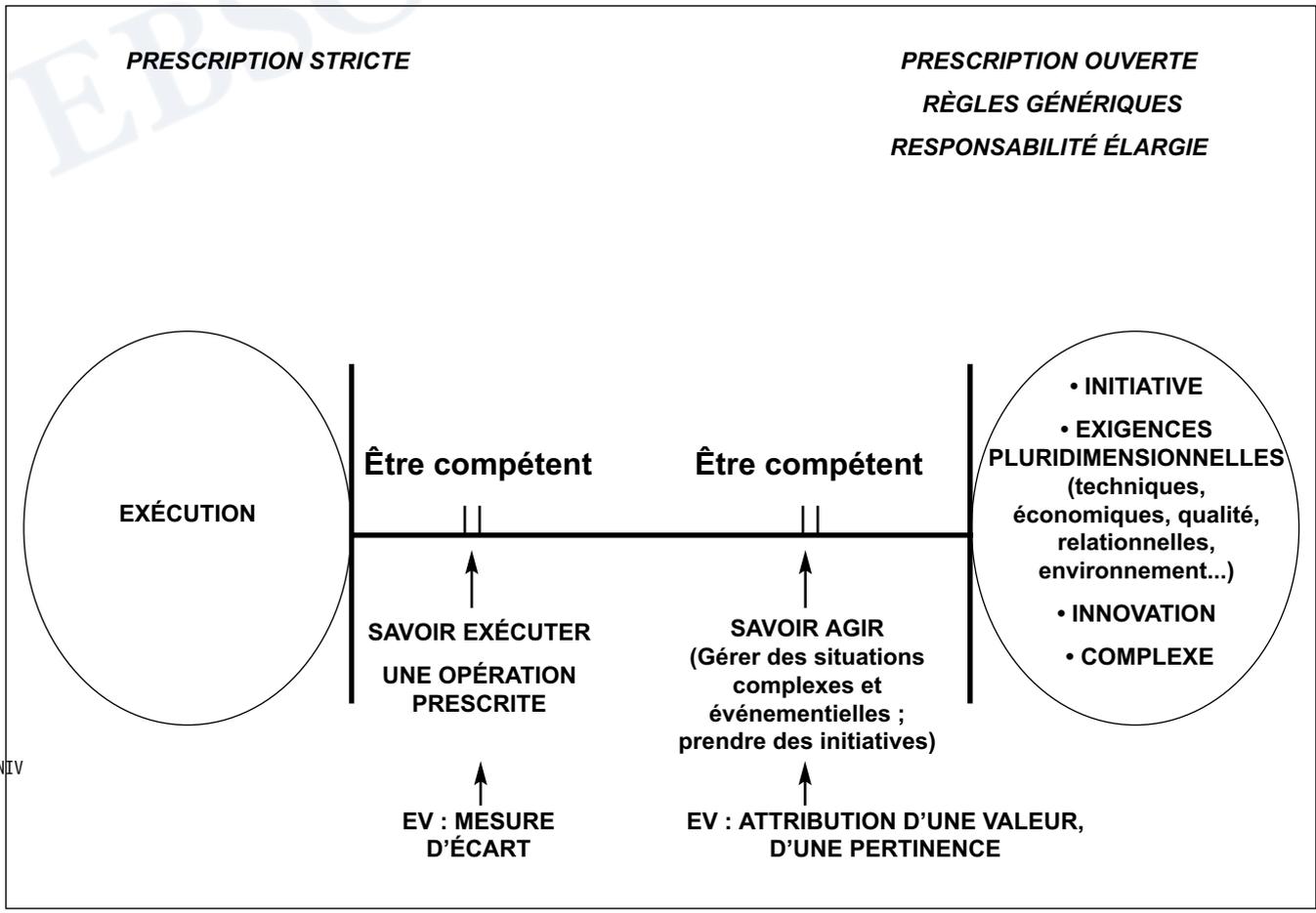
Finalités/enjeux	Raison d'être	Quelques conséquences
Garantir la confiance aux clients (ou usagers) et aux actionnaires	<ul style="list-style-type: none"> o Les procédures sont nécessaires mais ne suffisent pas ; o L'excès de procédures devient contre-productif ; o Il faut pouvoir faire confiance aux compétences des professionnels ; o L'exigence croissante de fiabilité sociale et non seulement de fiabilité industrielle. 	<ul style="list-style-type: none"> o Assurer la transparence et la qualité des dispositifs d'évaluation ; o Progresser en objectivité par l'évaluation collégiale ; o Évaluer non seulement les compétences mais l'organisation qui les produit ou les rend possibles ; o Évaluation périodique et non seulement ponctuelle ; o Évaluer non seulement les compétences individuelles mais la qualité et la fiabilité de leur coopération.
Améliorer de façon continue les pratiques professionnelles	Le professionnel progresse moins par comparaison avec un standard que par la prise de conscience de la façon dont-il agit, de ses points forts et de ses points faibles.	<ul style="list-style-type: none"> o Concevoir et organiser l'évaluation comme une boucle d'apprentissage acceptable ; o Évaluer non seulement des « ressources » (connaissance, capacités, ...) mais la capacité à les combiner pour agir avec compétence dans un contexte particulier ; o Relier l'évaluation aux projets individualisés d'évolution et de développement professionnel ; o Assurer la transparence des finalités, des usages et des règles du jeu de l'évaluation ; o Évaluer les pratiques professionnelles au plus près du terrain (situations réelles ou simulées).
Manager les personnes et les équipes	Nécessité de disposer d'évaluations acceptées, opposables aux tiers pour gérer les compétences (recruter, composer les équipes, négocier des parcours professionnels, rémunérer...)	<ul style="list-style-type: none"> o Assurer une traçabilité des compétences acquises ; o Considérer l'évaluation comme un processus dynamique et non comme un moment ponctuel ; o Évaluer non seulement les résultats mais la façon de s'y prendre pour les obtenir ; o Insérer l'évaluation dans une politique cohérente de gestion des ressources humaines o Considérer le management comme une fonction d'évaluation ; o Veiller à la simplicité des outils et dispositifs d'évaluation ; o Travailler sur le triptyque : « compétence/organisation du travail/performances ».

Commentaires

Le schéma ci-contre, indique deux conceptions ou approches possibles de l'évaluation. Plus être compétent correspond à savoir exécuter une opération prescrite ou une procédure stricte, plus l'évaluation se rapproche du contrôle de la mesure d'écart ; plus être compétent signifie savoir prendre des initiatives, plus l'évaluation consiste à attribuer une « valeur », une « pertinence » à une pratique professionnelle inventée et mise en œuvre.

Mesurer un écart n'est possible que lorsqu'il s'agit de vérifier la conformité à un étalon. C'est le cas dans une organisation taylorienne ou fordienne ou dans les situations à prescription stricte (par ex. : en cas d'accident ou par mesure de sécurité) : l'évaluation se réduit à n'être qu'un contrôle. Il n'y a, en théorie, qu'une seule pratique professionnelle possible : il s'agit là, bien entendu, d'une conception a priori, de nombreuses études ayant montré l'écart existant entre le travail prescrit et le travail réel.

Lorsque être compétent signifie savoir agir et prendre des initiatives, l'évaluation ne peut plus se réduire à contrôler la conformité par rapport à une norme. Il n'y a pas en effet qu'une seule façon d'agir avec compétence. L'évaluation ne peut pas se limiter à mesurer un écart puisqu'il n'existe pas un comportement étalon. Les référentiels des compétences requises sont alors à considérer moins comme des moules que comme ce qui justifie leur appellation, c'est-à-dire des « références », du « prescrit ouvert ». C'est « en référence » à ces points de repère que les personnes auront à inventer des réponses pertinentes, qui ne sauraient être uniques. Si l'on prenait une métaphore musicale, on pourrait dire qu'il peut y avoir, qu'il est admis qu'il y ait plusieurs bonnes « interprétations » (compétences réelles) d'une même « partition » (compétences requises).

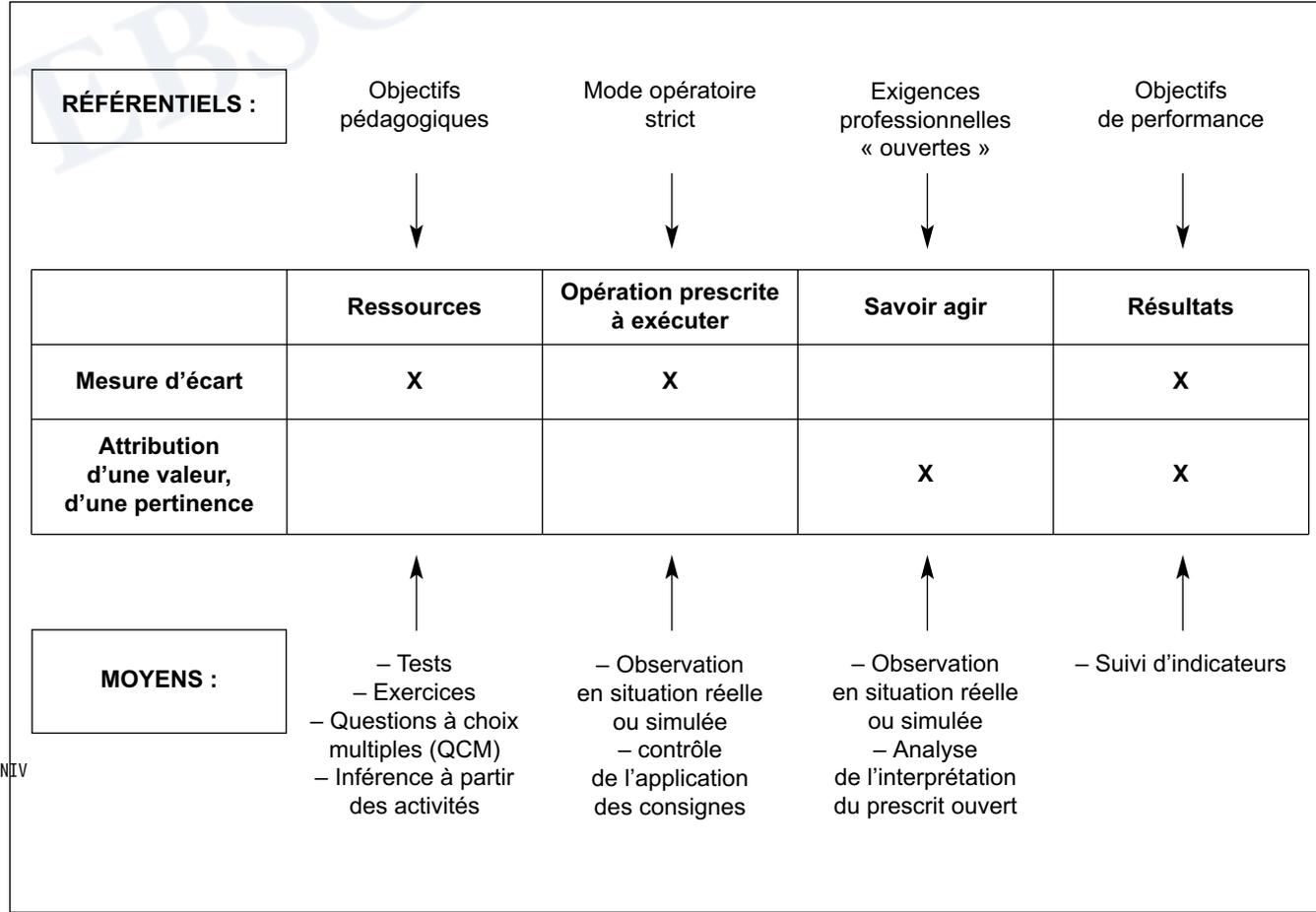


Commentaires

Les « objets » de l'évaluation des compétences peuvent être divers. Selon les cas, il s'agira d'évaluer des « ressources » (connaissances, capacités...), des savoir-faire limités à l'exécution d'opérations prescrites ou de consignes détaillées, des pratiques professionnelles relevant du « savoir agir » (prendre des initiatives, gérer des situations complexes, faire face à des événements...), des résultats (appelés souvent « performances »)...

Le tableau ci-contre met en évidence :

- les cas où les objets d'évaluation appellent une mesure d'écarts (relevant d'une logique de contrôle) et ceux où ils relèvent davantage d'une attribution de valeur, d'une pertinence (logique de l'attribution d'un sens, d'une valeur donnée à un écart),
- les référentiels dont il faut disposer,
- les divers moyens pouvant être utilisés.



Commentaires

L'évaluation des compétences est trop souvent confondue avec l'évaluation des « ressources » qui doivent être mobilisées pour agir avec compétence. Cette approche est trop limitée : ce n'est pas parce que l'on aura vérifié l'acquisition de connaissances ou de savoir-faire que l'on pourra être assuré qu'il y aura action compétente.

La fiche ci-contre propose trois « critères » complémentaires : par la performance des résultats, par la pertinence des pratiques professionnelles et par la possession de ressources susceptibles d'être mobilisées. Chacune de ces trois approches a ses limites. Leur complémentarité permet de mieux inférer qu'une personne sait agir avec compétence.

La mise en œuvre de ces trois approches suppose une co-évaluation impliquant plusieurs acteurs : la personne elle-même, son encadrement direct, les spécialistes des ressources humaines, des clients, des collègues ou experts du domaine.

1. À partir de l'évaluation des résultats

Approche : à partir de l'observation des performances des résultats, il sera inféré que la personne agit avec compétence.

Commentaires :

- Cette approche est pertinente s'il est possible de relier directement les résultats à l'efficacité individuelle.
- Dans beaucoup de cas, il conviendra de prendre en compte que le résultat dépend de la compétence collective, c'est-à-dire de la coopération entre les compétences individuelles.
- Plusieurs facteurs peuvent intervenir sur l'observation d'un résultat : organisation, management, dispositifs d'information, technologie... la compétence ne constitue pas le seul facteur influant.

2. À partir de l'analyse des pratiques professionnelles

Approche : il sera inféré qu'une personne sait agir avec compétence si elle sait prendre en compte de façon pertinente les critères souhaitables de réalisation de l'activité professionnelle.

Commentaires :

- Cette approche suppose la définition et la communication de critères de réalisation précisant les modalités d'exercice d'une activité.
- L'évaluation peut se pratiquer à partir de l'observation de « situations critiques » considérées comme particulièrement importantes et significatives.
- L'évaluation consiste à analyser la façon dont la personne sait « interpréter » les critères proposés.

3. À partir des ressources

Approche : les ressources (connaissances, savoir-faire, capacités...) sont évaluées soit directement à partir de situations épreuves ou de tests, soit indirectement à partir de la validation de pratiques professionnelles dont la bonne réalisation atteste que des ressources sont bien possédées et mobilisées.

Commentaires :

- Cette évaluation est intéressante pour évaluer le capital de ressources d'une entreprise ou d'une organisation.
- Cette approche est limitée : la possession des ressources ne signifie pas qu'elles seront mobilisées et combinées pour agir avec compétence.

Commentaires

Mettre en place une politique d'évaluation des compétences dans une entreprise ou dans une organisation nécessite de prendre plusieurs précautions.

L'évaluation est un sujet sensible et déclenche souvent craintes et appréhensions. Il importe donc de réunir avec soin un ensemble de conditions de réussite dont il convient de s'assurer de la mise en place et de la permanence.

La fiche ci-contre met en évidence sept conditions que l'expérience permet de considérer comme essentielles.

1) Préciser les champs et les finalités de l'évaluation

- Les finalités (professionnalisation, parcours de carrière, mobilité interne, classification, rémunération)

Quels choix ? Quelle faisabilité ?

- Les champs (l'expertise dans un domaine, les performances, les compétences, les savoirs et savoir-faire ressources...).

2) Mettre en place les instances appropriées et légitimes pour évaluer

- Selon les champs d'évaluation et les finalités
- Co-évaluation
- Retour 360°

3) Adopter une approche d'évaluation individuelle mais avec estimation de la contribution à la performance collective.

4) Disposer de référentiels de compétences requises et de savoirs ressources

- Référentiels métiers/emplois types
- Référentiels processus et projets

5) Identifier ce qui sera évalué (non-exhaustivité) :

- Le niveau de maîtrise des ressources (connaissances, savoir-faire...)
- Le niveau de maîtrise des situations professionnelles
- Le niveau d'atteinte des résultats (performances)

6) Formaliser les résultats de l'évaluation par procédure d'entretien :

- Se référant à des critères objectifs
- Ouvert à l'expression et à la saisie de savoirs et de compétences produits dans l'action
- Analysant les conditions de mise en œuvre des ressources (connaissances, savoir-faire)
- Capitalisant les acquisitions progressives de compétences
- Débouchant sur des projets et propositions
- Organisant la co-validation et les arbitrages éventuels

7) Disposer d'outils de représentation, de communication et d'échange sur les compétences

- Cartographies diversifiées (une équipe, un centre, un secteur...)
- Des « entrées » variées (métiers, processus, projets...)
- Une mise en évidence des différentiels entre le requis et le réel
- Une actualisation simple

Commentaires

Il peut être intéressant de diagnostiquer en quels termes se produisent les problèmes de compétences d'une entreprise ou d'une organisation, afin de monter des stratégies d'actions appropriées.

Le tableau ci-contre, sans vouloir être exhaustif, propose quelques exemples de types de problèmes pouvant exister et nécessitant d'être résolus.

*Quelques types de problèmes de compétences
pouvant exister dans une entreprise
ou dans une organisation*

221

Types de problèmes	Descriptif
Mise à niveau des connaissances de base	Telle catégorie du personnel ne possède pas les connaissances (mécanique, physique...) nécessaires pour agir avec compétence. Des savoirs doivent être acquis.
Actualisation des connaissances, savoir-faire et des compétences	Une mise à jour des connaissances, des savoir-faire et des compétences apparaît nécessaire pour faire face aux exigences : <ul style="list-style-type: none"> • de l'évolution des métiers, des sciences et des techniques, • du niveau de professionnalisme de la concurrence et des changements survenus dans l'entreprise (nouvelles installations, nouvelle organisation...).
Amélioration de la finalisation professionnelle des compétences	L'entreprise ou l'organisation dispose de compétences qui restent encore insuffisamment actualisées dans le contexte de travail où elles doivent être mises en œuvre.
Construction ou acquisitions de compétences nouvelles	Il apparaît nécessaire de disposer de nouvelles compétences pour pouvoir faire face aux changements actuels ou prévisibles. C'est le capital de compétences de l'entreprise qui doit être augmenté et non seulement maintenu.
Oubli des compétences	Les compétences n'existent que mises en œuvre. L'absence d'opportunités pour les exercer peut conduire à leur disparition progressive.
Synchronisation de la production des compétences	L'entreprise se dote de compétences dont elle a besoin mais non en temps opportun. Les compétences acquises par recrutement ou construites par les personnes en place arrivent trop tôt ou trop tard par rapport aux exigences d'exploitation ou de fonctionnement.
Maillage des compétences	Il n'existe pas une articulation adéquate entre les compétences des individus composant l'entreprise : absence de certaines compétences, de langage commun, de complémentarité entre les compétences, de compétences communes, de redondances indispensables...
Valorisation du potentiel	Le potentiel des ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, expérience...) est insuffisamment apprécié.
Des sous-utilisations de compétences	L'entreprise ou l'organisation comporte des compétences qui sont sous-utilisées alors qu'elles pourraient donner naissance à la création de nouveaux projets et services.

Commentaires

Dans le domaine musical, on distingue la partition de l'interprétation. De la même façon, on pourra distinguer la situation professionnelle à gérer (la « partition ») et la pratique professionnelle (« l'interprétation »).

La pratique réelle est en effet une construction singulière, une conduite propre à chaque personne. Elle ne saurait correspondre point par point à un modèle pré-établi. Cela étant, les pratiques professionnelles mises en œuvre doivent répondre à un ensemble de critères (de performance, de réalisation) exigés par l'organisation.

Le tableau ci-contre indique la distinction à faire entre la description de la pratique professionnelle réelle et la description de la situation professionnelle à gérer.

L'évaluation portera sur la pratique professionnelle mise en œuvre. Elle permettra d'estimer si le professionnel concerné sait plus ou moins agir avec compétence.

Situation professionnelle à gérer =	<ul style="list-style-type: none">• Décrite en termes d'activité, de mission, de projet, de problèmes à résoudre ... :• contextualisée• à réaliser selon certains critères• en vue d'une performance
Pratique professionnelle réelle =	Schème opératoire : <ul style="list-style-type: none">• singulier• conforme aux critères de réalisation et de performance• en accord avec les règles de l'art• validé

Commentaires

En s'inspirant des travaux des ergonomes¹ on peut distinguer quatre types de « jugement » pouvant intervenir pour évaluer si une personne sait agir avec compétence.

❑ **Le jugement d'efficacité** : il infère que l'activité a été réalisée avec compétence parce qu'elle a permis d'atteindre les résultats escomptés. C'est le détour par la performance.

❑ **Le jugement de conformité** : il infère que l'activité a été réalisée avec compétence parce qu'elle a correspondu à certains critères de mise en œuvre.

❑ **Le jugement de beauté**² : il est ainsi appelé parce qu'il se réfère aux règles de l'art. Il est bien sûr le plus difficile à porter et le plus contestable. Il ne se réfère pas à un standard mais apprécie la créativité, l'originalité, la singularité de la pratique professionnelle mise en œuvre.

❑ **Le jugement de singularité** : il reconnaît la façon particulière dont chaque individu s'y prend pour agir.

Cette évaluation peut donc faire appel à un ou plusieurs de ces jugements.

1. En particulier : Merchiers (J.), Pharo (P.) : « Éléments pour un modèle sociologique de la compétence d'expert », in *Sociologie du travail*, XXXIV, /92, et Desjours (C.) : *Le facteur humain*, PUF, 1995.

2. Selon l'expression de (C.) Desjours.

Jugement	Définitions	Acteurs
Jugement d'utilité	La compétence réelle permet d'atteindre le résultat souhaité.	<ul style="list-style-type: none">• Professionnel• Client• Encadrement de proximité
Jugement de conformité	La compétence réelle respecte les critères de bonne réalisation de l'activité ou de la pratique professionnelle requise.	<ul style="list-style-type: none">• Professionnel• Encadrement de proximité
Jugement de singularité	La compétence réelle prend forme dans un schème d'activité professionnelle propre à la personne.	<ul style="list-style-type: none">• Professionnel• Encadrement de proximité• Médiateur
Jugement de beauté	La compétence réelle donne lieu à une pratique professionnelle en accord avec les règles de l'art de la profession	<ul style="list-style-type: none">• Professionnel• Encadrement de proximité• Pairs• Experts

Commentaires

Des « critères de réalisation » peuvent intervenir pour caractériser ce qui permettra de reconnaître qu'une activité professionnelle a été réalisée avec compétence. Ces critères interviennent dans la description de l'activité requise et dans le processus d'évaluation de l'activité ou de la pratique professionnelle réelle.

Le tableau ci-contre fournit deux exemples de « critères de réalisation ».

Activités	Critères
Suivre la production	<ul style="list-style-type: none">• Au jour le jour, soit à partir des états saisis sur la GPAO¹, soit à partir des états remplis quotidiennement• En réajustant le planning de fabrication en fonction des réalisations et des urgences• En cumulant le poids de matière après chaque étape de fabrication en atelier• En informant les clients en cas de dérive non redressable des délais
Définir les données des modes opératoires	<ul style="list-style-type: none">• En formalisant et en actualisant les gammes et modes opératoires pour l'ensemble des matériels fabriqués.• En suscitant des suggestions d'amélioration des gammes et des modes opératoires chez leurs utilisateurs et en les prenant en compte.

1) Gestion de la Production Assistée par Ordinateur.

Commentaires

Le tableau ci-contre donne un exemple des « critères de réalisation » et de « critères de performance » associés à la définition d'une activité à réaliser.

Il appartiendra à l'opérateur de construire sa propre pratique professionnelle, son propre « schème opératoire » en respectant et en interprétant ces critères.

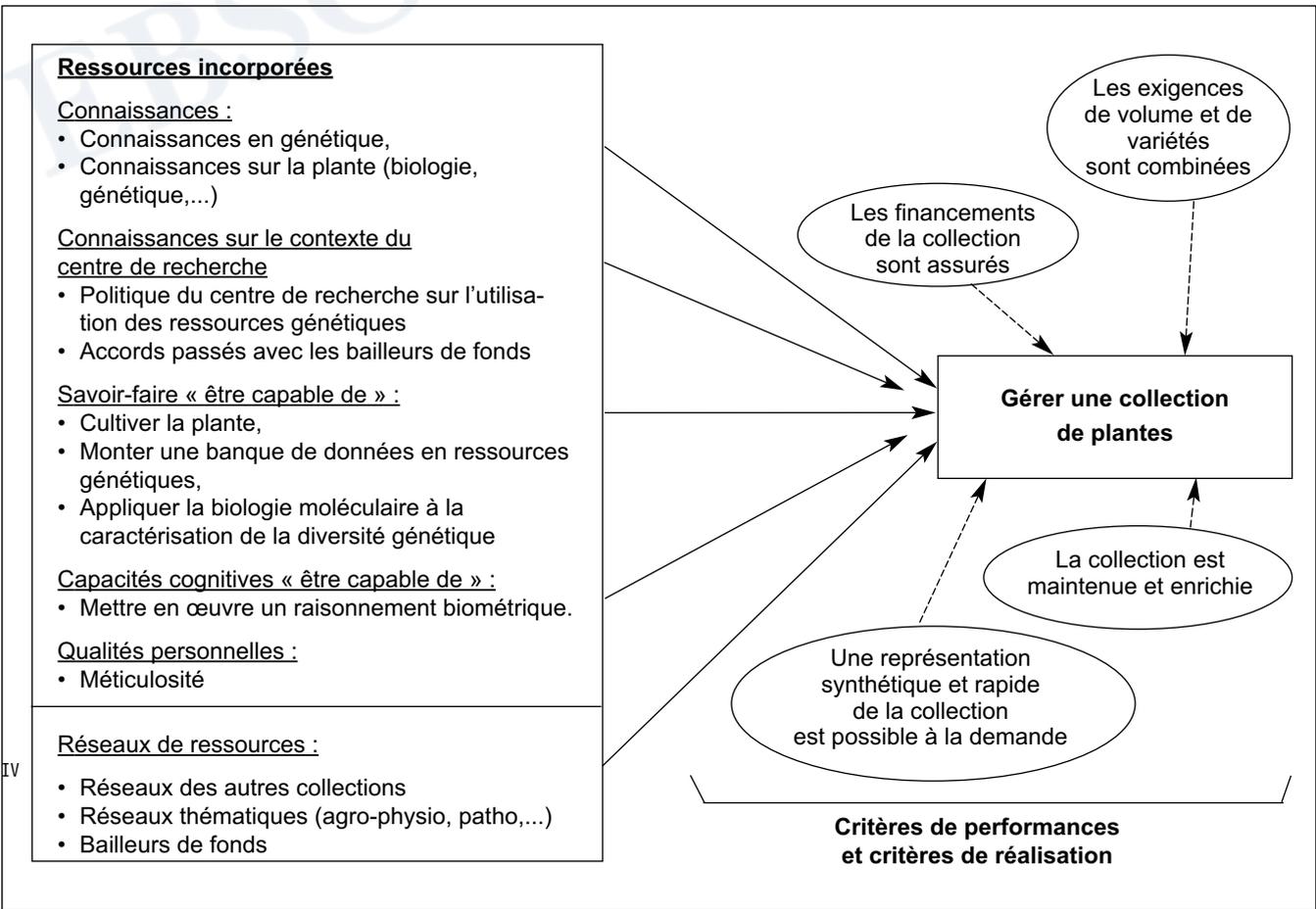
	Critères de réalisation	Critères de performance
Conduire les lignes de l'îlot en remédiant aux incidents courants	<ul style="list-style-type: none">• En préservant l'intégrité de la ligne	<ul style="list-style-type: none">• En passant aux rebuts, suite aux incidents, les produits non conformes• En évacuant sans délai au magasin les produits finis conformes

Commentaires

Le tableau ci-contre présente l'exemple de critères d'évaluation d'une activité à réaliser avec compétence : « être capable de gérer une collection de plantes ». Une pratique professionnelle pertinente doit être construite par un chercheur sélectionneur, à partir d'un double équipement de ressources. On peut noter parmi les critères :

- Des critères de résultat : « les exigences du volume et de la variété sont combinées »,
- Des critères de réalisation :
 - les financements de la collection sont assurés,
 - la collection est maintenue et enrichie,
 - une présentation synthétique et rapide de la collection est possible à la demande.

Ces critères de réalisation peuvent être considérés comme la « partition » à jouer. Les chercheurs-sélectionneurs pourront, tout en la respectant, en construire des interprétations différenciées.



Commentaires

Le tableau ci-contre présente un exemple de traduction de compétences en indicateurs d'appréciation.

L'exemple concerne les activités qu'un responsable de grands projets doit réaliser avec compétence. Les indicateurs constituent des aides appréciables pour évaluer la mise en œuvre de compétences managériales dont la définition opératoire est parfois difficile.

Activité à réaliser avec compétence	Indicateurs
« Savoir piloter un projet dans un environnement complexe et incertain »	<ul style="list-style-type: none"> • Des orientations donnant un sens au projet sont proposées par le responsable de projet. • Le responsable de projet sait combiner de façon pertinente des ressources variées (techniques, financières, humaines...). • Le responsable de projet gère le projet comme un processus prospectif et itératif et non comme une démarche linéaire de planification. • Le responsable de projet adopte une approche multicritères et procède aux arbitrages nécessaires.
« Savoir mettre en œuvre une démarche rigoureuse d'ingénierie de projet »	<ul style="list-style-type: none"> • Le responsable de projet prend des initiatives, dans le cadre du champ d'attribution qui lui est reconnu, en estime les effets possibles et se limite à une traçabilité minimale. • Le responsable de projet non seulement connaît mais maîtrise les outils d'ingénierie et de gestion de projets (plans, plannings, allocation de ressources, études de faisabilité...), en appréciant les conditions et les limites d'utilisation. • Les situations-problèmes à traiter sont analysées dans leurs diverses composantes et avec une pluralité de points de vue (économiques, sociaux, écologiques, techniques, culturels...). • Les diverses facettes d'une situation-problème, les critères et logiques mises en œuvre font l'objet d'une synthèse et d'une intégration par le responsable de projet. • Le responsable de projet sait définir et renégocier le cahier des charges du projet, en combinant les trois critères de qualité, de coûts et de délais. • Le responsable de projet sait se redonner des marges de manœuvre en redéfinissant le cahier des charges du projet.
« Savoir tirer les leçons du déroulement du projet, en le traitant comme une situation d'apprentissage organisationnel »	<ul style="list-style-type: none"> • L'expérience du projet fait l'objet de travaux réguliers de capitalisation qui la rendent transférable (mise en évidence des facteurs de réussite ou d'échec, explicitation des démarches et outils, formalisation des problématiques d'action...). • L'évaluation sert au pilotage du projet.

Commentaires

L'évaluation de la compétence peut s'effectuer en référence à des « situations professionnelles » que la personne doit savoir gérer.

L'estimation du degré de maîtrise d'une situation professionnelle s'effectuera donc au plus près du terrain mais en référence à des critères qui doivent être explicités dans le descriptif de cette situation professionnelle.

Le tableau ci-contre indique, à titre illustratif et non exhaustif, quelques exemples de critères pouvant être pris en compte dans les résultats à attendre et dans le mode de réalisation d'une activité : « élaborer et conduire un projet stratégique dans un environnement caractérisé par la complexité et l'instabilité ».

Les critères suivant le mode de réalisation de l'activité ont été classés en trois catégories :

- les critères se référant aux « processus, méthodes et outils » (PMO),
- les critères se référant aux exigences relationnelles (R),
- les critères se référant aux relations avec le niveau central (RNC).

Ces critères sont à considérer comme du « prescrit ouvert ». C'est en effet par rapport à eux que le manager devra construire des pratiques professionnelles ou réponses pertinentes. Il peut exister plusieurs pratiques professionnelles pertinentes par rapport aux mêmes critères. Il conviendra de reconnaître leur valeur et leur degré de pertinence.

Activité/Critères de réalisation sélectionnés

Élaborer et conduire un projet stratégique dans un environnement caractérisé par la complexité et l'instabilité	
POM	<ul style="list-style-type: none"> • le mode de réalisation du diagnostic (prise en compte des spécificités du territoire, des stratégies des acteurs locaux, de la structure) • la prise en compte, dans les choix d'affectation, des priorités de l'État et des ressources de sa structure
R	<ul style="list-style-type: none"> • la mise en œuvre des évaluations et des ajustements en cours de parcours • la mise en œuvre d'une démarche participative • le mode de communication en interne et en externe sur les orientations stratégiques et leur nécessité • l'implication de l'équipe de direction dans l'élaboration et la réalisation du projet stratégique
RNC	<ul style="list-style-type: none"> • l'argumentation des priorités par rapport aux enjeux stratégiques du ministère à moyen terme

Critères de résultats

- Un projet stratégique
- élaboré et conduit de façon itérative et participative
 - établissant une contractualisation objectifs/moyens
 - apportant une valeur ajoutée au projet territorial de l'État

POM : Processus/outils/méthode
 R : Relationnel
 RNC : Relations avec le niveau central

Commentaires

Une des principales finalités de l'évaluation des compétences est de contribuer à l'actualisation continue des pratiques professionnelles.

Cette finalité a pour conséquence d'envisager l'évaluation comme un moment dans l'accompagnement du développement professionnel. En ce sens la conception de l'évaluation est davantage celle d'une boucle d'apprentissage que celle d'un jugement visant à une classification.

Dans cette perspective l'évaluation devient un dialogue entre un « médiateur » et la personne pour « expliciter » ses « façons d'agir », les « pratiques » qu'elle met en œuvre pour répondre aux exigences des situations professionnelles et pour atteindre les objectifs fixés.

Cette « explicitation » :

- a pour but d'aider la personne à « se questionner » sur ses propres pratiques. Il ne s'agit pas de se limiter à questionner la personne en s'enfermant dans un faux dialogue « questions-réponses ».
- n'est pas une simple « extraction » ou « restitution » des pratiques. Cette « mise en mots » de problèmes est « une mise en forme », une « formalisation », un travail de construction, une « modélisation » des façons de s'y prendre pour agir et réussir.

Le tableau ci-contre propose quelques exemples de questions types dont il est possible de s'inspirer et qui doivent, dans chaque contexte, faire l'objet d'une adaptation nécessaire.

1. Qu'elle était votre intention ? Que vouliez-vous faire ? Quels types de résultats vouliez-vous obtenir ? Quel but poursuiviez-vous ? Quel était le problème à résoudre ? Quel était votre projet ?
2. Quels ont été les résultats ? À quoi avez-vous abouti ? Les résultats ont-ils correspondu à vos objectifs ? Comment expliquez-vous les écarts ?
3. Qu'avez-vous entrepris ? Quelles décisions ? Quels dispositifs ? Quelles ont été les différentes étapes ? Quel a été le déroulement de l'action ? Comment vous y êtes-vous pris pour prendre en compte les exigences professionnelles de la situation ?
4. Qu'auriez-vous voulu faire et que vous n'avez pas pu faire ou entreprendre ? Quelles en sont les raisons ?
5. Comment pourriez-vous progresser ? Si c'était à refaire, comment envisageriez-vous de procéder ? Quels sont les enseignements que vous tirez de cette expérience pour l'avenir ? Comment pourriez-vous procéder pour mieux prendre en compte les exigences professionnelles de la situation ?
6. Au regard de votre expérience, comment rendre plus opérationnelles la situation et les exigences professionnelles décrites dans le référentiel ?

NB : Ces questions sont à adapter, en fonction de la spécificité de chaque « situation professionnelle ».

Commentaires

La fiche ci-contre présente quelques exemples d'indicateurs de performance dans un établissement hospitalier.

Ces performances résultent, en partie du moins, de la mise en œuvre des compétences par le personnel médical, administratif et soignant.

- Temps d'enregistrement des résultats de laboratoire
- Temps d'attente en service de radiologie
- Taux d'infection nosocomiale
- Durée moyenne du séjour
- Nombre d'escarres
- Temps de suivi des résultats de laboratoire
- Temps passé en prélèvement
- Temps d'archivage

EBSCOhost®

Commentaires

Les entretiens annuels d'appréciation ont jusqu'à présent surtout porté sur les performances ou la maîtrise d'un poste de travail. Une évolution se dessine pour les orienter davantage sur l'évaluation des compétences.

Cette nouvelle perspective entraîne la nécessité d'une révision de la pratique des entretiens. Le tableau ci-contre indique les principaux changements auxquels il convient de procéder par rapport à l'appréciation traditionnelle des performances.

Étapes	Points-clés
Avant l'entretien	<ul style="list-style-type: none">• Annoncer préalablement que l'entretien portera totalement ou partiellement sur l'évaluation des compétences.• Préciser qu'agir avec compétence relève à la fois de la personne et de l'entreprise.• Préparer les « appréciateurs » à acquérir un langage commun et des concepts opératoires sur l'évaluation des compétences.• Avoir mis en place des dispositifs d'évaluation des compétences en situation de travail.
Pendant l'entretien et avec le guide d'entretien	<ul style="list-style-type: none">• Distinguer les résultats ou performances atteints, les activités à réaliser avec compétence et les « ressources » pour agir avec compétence.• Prendre en compte le double équipement de ressources : ressources incorporées (connaissances, savoir-faire, qualités...) et les réseaux de ressources (réseau professionnel, collègues, banques de données...).• Faire expliciter « comment la personne s'y prend » pour réaliser une activité avec compétence (« schème opératoire »).• Se référer aux situations qui font preuve de la compétence.• Disposer d'une échelle de cotation du niveau de maîtrise des ressources et du niveau de maîtrise des situations professionnelles.• Analyser les facteurs explicatifs de niveaux de maîtrise des situations professionnelles.• Tracer les grandes lignes d'un projet de développement du professionnalisme (incluant non seulement les situations de formation mais aussi des situations de travail professionnalisantes).
Après l'entretien	<ul style="list-style-type: none">• Articuler les résultats de l'entretien avec les dispositifs d'évaluation des compétences en situation de travail.• Suivre le projet de professionnalisation et réunir les conditions de sa réussite.• Verser les résultats de l'appréciation au portefeuille individuel des compétences.

Commentaires

Les « retours 360° » revêtent des modalités très diverses selon les entreprises ou les organisations où ils sont mis en œuvre. Il n'existe pas une seule modalité qui serait souhaitable.

Malgré cette variété, on peut cependant relever un ensemble de conditions de réussite qui peuvent être considérées comme des invariants et qui doivent être réunies.

La fiche ci-contre en établit la liste des principales.

❑ **Finalité**

- Concevoir le retour 360° comme une opportunité de réflexion et de progrès, et non comme une évaluation exacte.
- Articuler le retour 360° avec des projets individualisés de progrès et de développement du professionnalisme.

❑ **La confiance**

- Confidentialité au niveau individuel
- Transparence au niveau collectif
- Affichage des règles avec lettre d'explication personnalisée
- Contexte non menaçant et non conflictuel

❑ **Participation et implication**

Le participant désigne les acteurs du 360° :

- Ses supérieurs (1 ou 2)
- Ses collaborateurs (3 ou 4)
- Ses collègues (2 ou 3)

❑ **Comparabilité des points de vue**

- Une partie des items sont semblables
- Les échelles de cotation sont semblables

❑ **Délais**

- De l'ordre d'une quinzaine de jours pour répondre aux questionnaires

❑ **Suivi**

- Bilan individuel remis au participant
- Communication du bilan collectif
- Élaboration de projets individuels de progrès

❑ **Référentiel**

- Être en cohérence avec le référentiel des compétences,
- Considérer le référentiel comme des points de repère, des orientations à interpréter personnellement par les personnes concernées par le retour 360°

❑ **Simplicité**

- Clarté des questions et de la notation
- Temps de réponse acceptable.

Commentaires

L'examen des *curriculum vitae* est un des moyens les plus courants pour rechercher les compétences d'une personne susceptible d'être recrutée. S'il s'agit d'une source d'information nécessaire, elle n'en est pas moins insuffisante.

Des *curriculum vitae* « béton » peuvent cacher d'importantes déficiences. L'analyse biographique, effectuée à l'initiative et sous la conduite de l'employeur, peut constituer un moyen complémentaire intéressant pour rechercher une certaine continuité, dans la construction des compétences, par la personne candidate. Une certaine analyse des parcours professionnels et extra-professionnels peut permettre de faire expliciter des compétences mises en œuvre et la faculté de construire et de transférer des compétences dans des contextes variés et face à des événements ou incidents critiques qui ont pu se produire.

La fiche ci-contre suggère quelques pistes pour réaliser cette « écoute biographique » dans un entretien.

- ❑ Rechercher les incidents critiques, les situations problèmes, les changements de contexte qui ont placé la personne en situation d'agir avec compétence, et explorer avec elle la façon dont elle s'y est prise pour y faire face.
- ❑ Susciter et apprécier la capacité de la personne à prendre du recul par rapport à ses propres pratiques professionnelles, et à les décrire et les expliquer.
- ❑ Repérer la variété des situations d'apprentissage qui a caractérisé le parcours de la personne et sa capacité à la capitaliser et à en organiser la cohérence autour d'axes directeurs de professionnalisme.
- ❑ Faire réagir la personne à des situations problèmes qu'elle est susceptible de rencontrer dans son nouveau contexte de travail et examiner dans quelle mesure elle se place en situation d'agir avec compétence en créant des combinaisons pertinentes des ressources (connaissances, savoir-faire, réseaux de ressources...).

Commentaires

Identifier les besoins de compétences d'une équipe ou d'une unité de travail revient à repérer si les compétences réelles correspondent aux exigences des compétences requises (c1, c2, c3...).

La grille de compétences proposée ci-contre permet de visualiser la distribution des compétences d'une équipe en utilisant une échelle d'appréciation à appliquer par le responsable hiérarchique de proximité en concertation avec le personnel concerné.

Compétences Personnel	C1	C2	C3	C4
Orejac P.M	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gericke I.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Bouchaud J.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Checca P.N	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
Leroy P.E	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
André L.	<input type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Danilo M.N	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Symboles utilisés

Maîtrise adéquate de la compétence

Maîtrise partielle : nécessité d'une formation complémentaire

Ne maîtrise pas ou très insuffisamment les compétences requises.

Il est bien évident que l'échelle d'appréciation (et les symboles qui la traduisent) pourra varier et être plus ou moins fine selon le type de compétence à évaluer et les exigences de formulation des objectifs de formation.

Commentaires

Alors que la cible de professionnalisation indique un cap à tenir, les objectifs de professionnalisation sont datés, localisés et exprimés, dans toute la mesure du possible, en termes facilitant leur évaluation ou du moins leur appréciation. Sur un parcours de professionnalisation, ils peuvent être situés à des horizons divers.

Pour un certain nombre d'objectifs, il peut être possible de distinguer quatre niveaux d'exigences. Le tableau ci-contre en propose une définition.

On distinguera les quatre niveaux suivants :

- ❑ **Le niveau « information »** : niveau le plus élémentaire, il permet à l'apprenant de connaître les éléments d'un contenu, de nommer les divers aspects d'un phénomène, d'un objet, d'une situation, d'une discipline.

Exemples :

- entre les principales fonctions d'une entreprise,
- entre les étapes de dégradation chimique subies par les glucides, lipides et protides sous l'action des enzymes digestives.

- ❑ **Le niveau « maîtrise d'un langage »** : il permet d'acquérir un instrument de lecture et d'expression des phénomènes étudiés, de collaborer avec des spécialistes du domaine.

Exemples :

- définir et décrire les critères des chapitres d'un compte d'exploitation,
- décrire le fonctionnement global d'un ordinateur.

- ❑ **Le niveau « maîtrise instrumentale »** : l'apprenant devient capable de maîtriser l'usage d'un outil, d'une méthode, d'une procédure.

Exemples :

- conduire un entretien annuel d'évaluation,
- programmer le contrôle numérique d'une machine,
- interpréter un bilan d'entreprise.

- ❑ **Le niveau « maîtrise méthodologique »** : l'apprenant est capable d'élaborer de nouvelles démarches, de mettre au point de nouveaux outils, d'ouvrir de nouveaux domaines d'application.

Exemples :

- mettre au point de nouveaux indicateurs d'évaluation des effets de la formation,
- construire un outil d'évaluation du potentiel des chercheurs.

Commentaires

Le tableau ci-contre donne un exemple de niveaux de maîtrise de connaissances et de savoir-faire concernant un domaine professionnel (économie, mécanique, gestion...).

L'exemple ci-contre propose une différenciation assez sophistiquée de ces niveaux. Dans de nombreux cas, il sera pertinent d'adopter une hiérarchisation plus simple.

1	<ul style="list-style-type: none">⇒ Connaître l'existence des éléments d'un contenu et être familier avec les principaux termes du vocabulaire utilisé.⇒ Avoir une vue d'ensemble simple du sujet qui permette d'en nommer ou montrer les différents aspects.
2	<ul style="list-style-type: none">⇒ Pouvoir décrire les phénomènes, poser les problèmes et présenter les données nécessaires à leur résolution, dans un langage qui soit propre à la discipline concernée.⇒ Pouvoir lire, interpréter et exploiter les données fournies par un spécialiste pour accomplir son propre travail.
3	<ul style="list-style-type: none">⇒ Être capable non seulement de connaître l'existence de techniques simples, mais aussi de les appliquer en vue d'obtenir des résultats déterminés.
4	<ul style="list-style-type: none">⇒ Être capable de définir des techniques et leur usage en vue d'obtenir ou faire obtenir des résultats déterminés. La compréhension élargie de la technique permet de l'adapter à des contextes différents et de l'expliquer à des tiers.
5	<ul style="list-style-type: none">⇒ Avoir acquis une très bonne connaissance théorique du domaine et de ses pratiques. Être un expert de son contenu. Être au courant des recherches en cours et être capable de soutenir une discussion avec d'autres spécialistes.
6	<ul style="list-style-type: none">⇒ Être capable de concevoir et de mettre au point de nouveaux outils, de nouvelles démarches, de nouveaux domaines d'application et d'en faire évoluer les concepts.⇒ Être un expert en développement de la discipline et de ses applications.

Commentaires

L'évaluation de la compétence peut s'effectuer en référence à un degré de maîtrise d'une situation professionnelle. On estimera alors qu'une personne est plus ou moins compétente selon qu'elle est plus ou moins capable de gérer une situation professionnelle (décrite en termes d'activité principale, de critères de réalisation à prendre en compte, de résultats à obtenir dans un contexte particulier).

Le tableau ci-contre propose une échelle permettant de positionner ce degré de maîtrise.

+

4. NIVEAUX « EXPERTISE »

Non seulement met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces pour répondre aux exigences professionnelles de la situation, mais participe activement à la création d'un savoir collectif en les formalisant et en s'engageant dans des processus d'échanges de pratiques et de formation.

3. NIVEAU « MAÎTRISE PROFESSIONNELLE AFFIRMÉE »

- Met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces par rapport à l'ensemble des exigences professionnelles de la situation.
- Sait avec autonomie mobiliser ses ressources personnelles et les ressources de réseau pour mettre en œuvre ces pratiques.
- Sait décrire et expliquer pourquoi et comment il s'y prend pour gérer la situation.

2. NIVEAU « MAÎTRISE PROFESSIONNELLE PARTIELLE »

- Met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes par rapport à un sous ensemble d'exigences professionnelles.

1. NIVEAU « INITIAL »

Fait l'apprentissage de la mise en œuvre de pratiques professionnelles pouvant être pertinentes par rapport aux exigences professionnelles de la situation.

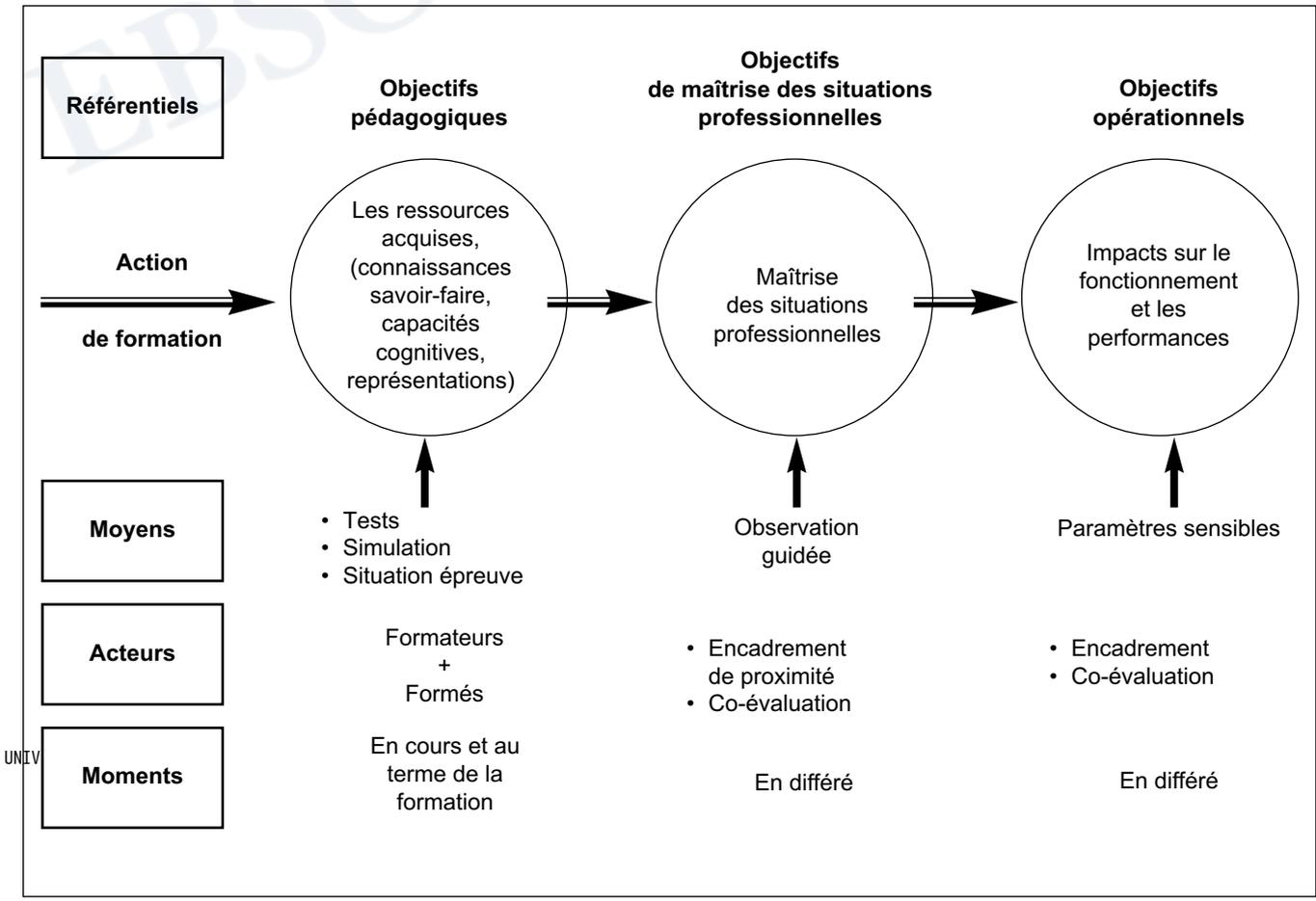
–

Commentaires

Le schéma ci-contre distingue trois niveaux d'effets de la formation. Il précise pour chacun d'entre eux le type de référentiel dont il faut disposer en amont, les moyens à mettre en œuvre et les acteurs qui doivent y intervenir.

Pour chacun de ses trois niveaux, les questions d'évaluation peuvent être les suivantes :

<p>1^{er} niveau :</p>	<p>Les ressources acquises (connaissances, savoir-faire, capacités cognitives, représentations...)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants ont-ils appris, acquis, découvert, ce qui correspondait aux objectifs pédagogiques ? • Quels savoir-faire et connaissances les apprenants ont-ils acquis en formation ? • Les apprenants ont-ils développé leur capacité à combiner et mobiliser des ressources pour construire les compétences souhaitées ?
<p>2^e niveau :</p>	<p>La mise en œuvre des ressources pour agir avec compétence</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les apprenants utilisent-ils ce qu'ils ont appris ? • Les apprenants savent-ils combiner et mobiliser les ressources acquises ? • Quels sont les changements observés dans les pratiques professionnelles ? • « Les critères de réalisation » des activités sont-ils pris en compte de façon pertinente ?
<p>3^e niveau :</p>	<p>Les impacts sur le fonctionnement et les performances</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les paramètres d'exploitation, de fonctionnement ou de performance particulièrement sensibles à l'action de formation sont-ils améliorés ? • Quels sont les facteurs explicatifs de la non-variation souhaitée de ces paramètres ?



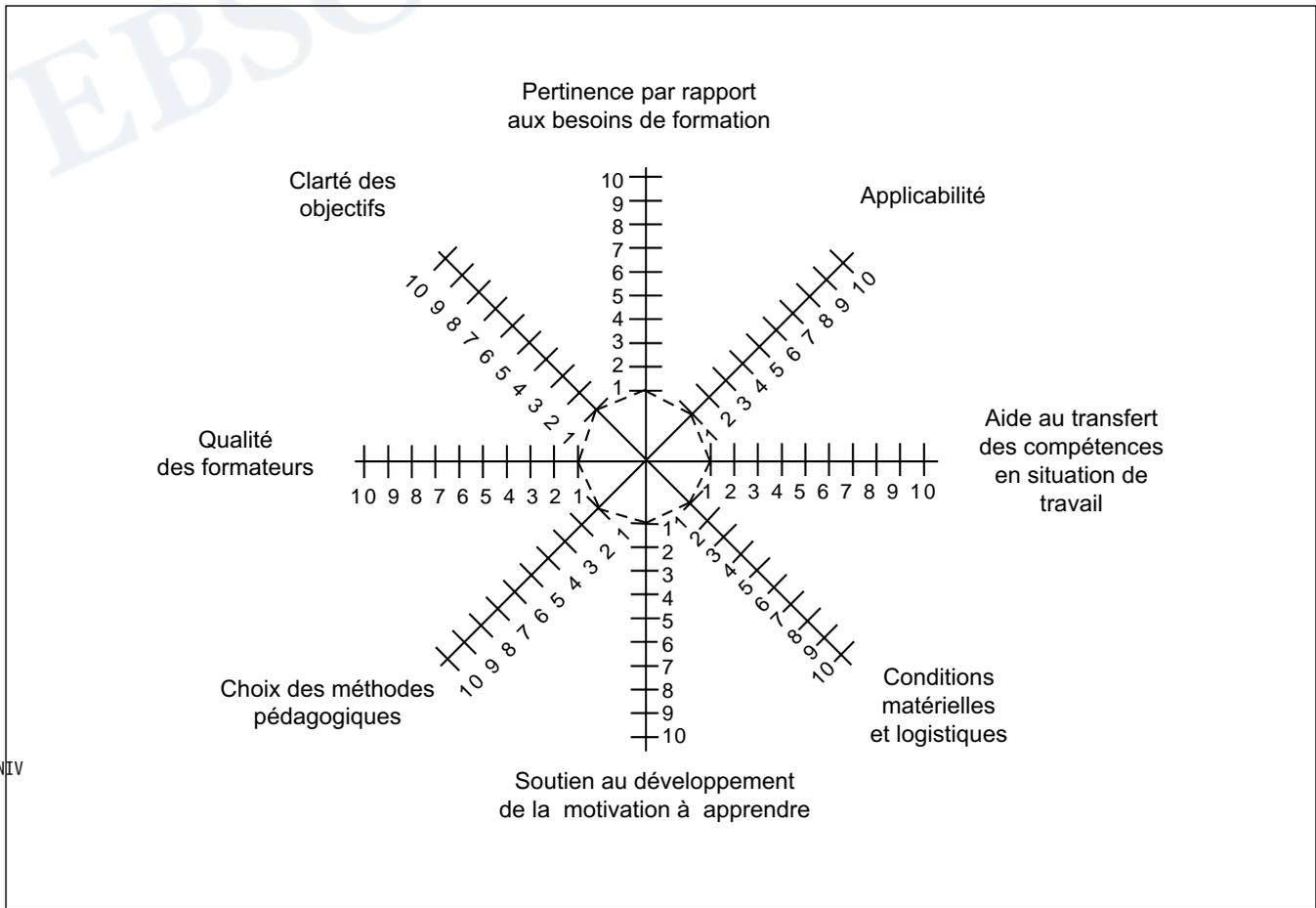
Commentaires

L'intérêt de la carte présentée ci-contre est de permettre une représentation visuelle facilement lisible de la distribution du degré de satisfaction des apprenants. Des cartes périodiques, établies sur transparents, permettront de suivre facilement des évolutions.

Les *items* de notation ne sont, bien entendu, proposés ici qu'à titre d'exemple.

Les résultats des enquêtes de satisfaction des apprenants en fin de formation sont à interpréter avec prudence. Ils sont à considérer davantage comme des indices que comme des indicateurs. Leur fonction n'est pas de conduire à l'adoption immédiate de mesures correctrices mais plutôt de mettre en état de vigilance et de réflexion. La satisfaction des apprenants n'est pas toujours un critère de réussite pédagogique et leur insatisfaction ne signifie pas automatiquement la non-pertinence et la non-qualité de la formation. Une formation exigeante, une remise en cause des représentations dominantes, la mise en œuvre de modalités novatrices et inhabituelles peuvent provoquer des insatisfactions ou des résistances. Un « bon numéro » de l'animateur, des conditions nouvelles ou touristiques attractives pourront inciter à noter positivement.

Les évaluations « à chaud » doivent donc être relativisées et mises en relation avec de véritables appréciations d'effets.



Commentaires

L'évaluation de trois niveaux d'effets de la formation suppose l'élaboration préalable de référentiels d'évaluation. Le tableau ci-contre distingue et décrit les trois types de référentiels.

Concernant le référentiel des situations professionnelles à maîtriser, il ne doit pas être considéré comme un « moule » normatif mais comme un point de repère à interpréter. En prenant une métaphore musicale, on peut considérer le référentiel comme une partition à interpréter : il entraîne la nécessité que certains critères soient respectés dans les pratiques professionnelles construites mais il laisse place à la construction personnalisée et singulière de pratiques professionnelles pertinentes par les apprenants.

1. Le référentiel opérationnel

- **Son utilité** : évaluer dans quelle mesure le plan ou l'action de formation a influencé les conditions d'exploitation, le fonctionnement ou les performances de l'entreprise ou de l'une de ses unités.
- **Son contenu** : le descriptif des paramètres sensibles de performance ou de fonctionnement ou des changements qualitatifs qui sont souhaités et dont on estime qu'ils peuvent être affectés par les effets d'une action ou d'un plan de formation.
Le contenu de ce référentiel est le plus souvent associé à un descriptif des dysfonctionnements et des projets à réaliser.

2. Le référentiel des situations professionnelles

- **Son utilité** : évaluer dans quelle mesure les apprenants savent agir avec compétence dans les situations professionnelles qu'ils ont à gérer.
Ce référentiel est nécessaire pour construire les « protocoles d'observation » des pratiques professionnelles en situation de travail.
- **Son contenu** : le descriptif des activités requises avec leurs critères de performance et de bonne réalisation.

3. Le référentiel pédagogique

- **Son utilité** : évaluer dans quelle mesure :
 - les objectifs de savoirs, savoir-faire, de représentations ont été acquis par les apprenants.
 - dans quelle mesure les apprenants ont développé leur capacité à construire et à mobiliser ces acquis pour construire les compétences souhaitées.Le référentiel pédagogique est indispensable pour construire les « situations épreuves ».
- **Son contenu** : les objectifs pédagogiques fixés aux actions de formation et identifiés dans les programmes pédagogiques.

Commentaires

Afin d'évaluer la capacité à agir avec compétence au plus près du terrain, il est nécessaire de repérer les situations réelles de travail qui peuvent constituer des situations d'évaluation.

Ce repérage n'est pas une construction de situations artificielles ou simulées. Il s'agit davantage d'une « formalisation » de situations réelles de façon à constituer un référentiel d'évaluation.

Le tableau ci-contre indique les principaux éléments, à prendre en compte pour sélectionner des situations de travail pouvant constituer des situations d'évaluation et pour élaborer un « protocole d'évaluation » ou une « grille d'évaluation » permettant de porter des évaluations.

- Identifier et sélectionner les principales « situations professionnelles » que la personne ou l'équipe doit être capable de gérer. Il peut s'agir :
 - d'une activité à réaliser,
 - d'un processus à piloter,
 - d'un projet à élaborer ou mettre en œuvre,
 - d'un événement ou d'aléas à affronter...

- Expliciter les « exigences professionnelles » ou les « critères de réalisation » à prendre en compte pour réaliser ces activités, piloter les processus, réagir aux aléas, etc. Ces exigences peuvent être d'ordre :
 - relationnel,
 - méthodologique,
 - organisationnel,
 - économique,
 - qualitatif,
 - sécurité,
 - ...

Ces exigences sur les « façons d'agir » permettent d'éviter les listes abstraites des « savoir être ». Ce qui doit être évalué, ce ne sont pas les traits de personnalité mais les « modalités d'action ».

- Identifier les « indicateurs de résultats » qui peuvent être associés à la situation professionnelle.

- Choisir des « échelles d'évaluation » permettant d'estimer le degré de maîtrise des situations professionnelles et le degré de possession des capacités et connaissances.

- Mettre en évidence les conditions qui doivent être réunies pour que la situation réelle de travail soit considérée comme une situation d'évaluation : équipements, informations, documents supports, outillage, durée d'observation suffisante pour que les situations de travail à évaluer puissent se présenter...

- Identifier les principales capacités et connaissances qui doivent être mobilisées dans des combinaisons pour pouvoir gérer les situations.

- Préciser les acteurs qui seront impliqués dans l'évaluation (encadrement de proximité, professionnel confirmé, expert, n+2, spécialiste RH...).

Commentaires

Une situation épreuve sert à apprécier si les ressources (connaissances, savoir-faire, représentations,...) qui devaient être acquises par les apprenants ont été effectivement intégrées et si ces derniers ont développé leur capacité à les combiner et les mobiliser pour agir avec compétence.

Une situation épreuve contient un ensemble d'exercices construits de telle sorte qu'ils permettent de simuler tout ou partie de la situation réelle de travail.

Le tableau ci-contre en présente un exemple.

Épreuves			
Exercices	Situation	Activités du stagiaire	Durée maximale
1 ^{re} épreuve	Présentation de trois négatifs : normal, surexposé, sous-exposé.	<ul style="list-style-type: none"> reconnaître les types de négatifs. 	10 minutes
	À partir de trois tirages imparfaits correspondant aux trois négatifs.	<ul style="list-style-type: none"> caractériser la non-qualité de chaque image. expliquer les raisons de la non-qualité indiquer les réglages à effectuer sur les touches « surex » et « sous-ex ». 	10 minutes
2 ^e épreuve	À partir d'un négatif test.	<ul style="list-style-type: none"> expliquer comment régler le canal correspondant 	10 minutes
3 ^e épreuve	À partir d'une nouvelle émulsion de papier dont on précise les caractéristiques.	<ul style="list-style-type: none"> expliquer comment régler le sous-canal correspondant 	10 minutes
4 ^e épreuve	À partir du négatif test.	<ul style="list-style-type: none"> expliquer comment régler la tireuse 	10 minutes

Commentaires

La construction d'une situation épreuve représente un travail important : le tableau ci-contre relève un ensemble de caractéristiques souhaitables.

Il est recommandé de ne construire des situations épreuves que pour évaluer des objectifs considérés comme essentiels. Par ailleurs les activités réalisées durant la formation (étude de cas, réalisation de projets, constitution de dossiers, jeu de rôles...) peuvent également jouer le rôle de situation épreuve.

1. Elle est construite le plus possible à l'image de la situation de travail : elle cherche à simuler au mieux les pratiques professionnelles qui seront à mettre en œuvre.
2. Elle est finalisée sur des objectifs formulés en termes opératoires.
3. Orientée sur des problèmes à résoudre ou des projets à réaliser, elle peut exiger la combinaison et la mise en œuvre de plusieurs types de connaissances et de savoir-faire : elle est alors pluridisciplinaire.
4. Elle comporte des contraintes et des ressources qui constituent des conditions dans lesquelles des pratiques professionnelles doivent être mises en œuvre, des problèmes résolus et des projets réalisés.
5. Elle peut être passée individuellement ou collectivement ; elle peut mettre en jeu un ou plusieurs rôles professionnels.
6. Elle doit déboucher sur un résultat observable à atteindre : une solution est formulée, un article est rédigé, une lettre est envoyée, un plan est élaboré, une note technique est proposée, une décision est prise, une machine est mise en marche...
7. Elle est cohérente avec d'autres situations épreuves dont elle est complémentaire ; l'ensemble des situations épreuves doit permettre de simuler l'essentiel des pratiques et des actes professionnels à mettre en œuvre dans les situations réelles de travail.

Commentaires

Le tableau ci-contre présente un dispositif d'évaluation de la mise en œuvre de savoir-faire dans des activités.

Les approches d'évaluation consistent alors à :

- Sélectionner les activités professionnelles qui supposent de manière significative la mise en œuvre des savoir-faire à évaluer.
- Expliciter les critères de mise en œuvre de ces activités permettant d'inférer, si ces critères sont respectés, que les savoir-faire sont effectivement acquis et mis en pratique.

Savoir-faire à valider	Activités professionnelles	Critères de mise en œuvre	Qui doit mettre en œuvre le savoir-faire et les compétences	Conditions d'évaluation	Modalités d'évaluation
Identifier des paramètres pour stabiliser le processus	Construire une carte	<ul style="list-style-type: none"> des critères pertinents sont choisis la carte est conforme au standard du contrôle statistique de la qualité 	<ul style="list-style-type: none"> responsable de ligne technicien contrôle qualité technicien méthode 	Historique des cartes (3 mois minimum)	Évaluation collective (groupe contrôle statistique de la qualité)
Expliquer la raison d'être, le contenu, le mode d'emploi du SPC sur les lignes ou dans le secteur	Former les utilisateurs	<ul style="list-style-type: none"> les opérateurs remplissent les tableaux de bord les opérateurs sont susceptibles de remplir et de réagir face à une carte de mesure de façon autonome 	responsable de ligne	Les cartes sont posées depuis au moins un mois et sont remplies par les opérateurs	Responsable de Production ou co-évaluation avec DRH
Décrire et discriminer les différents types de dérives	Suivre l'utilisation des cartes et alerter le responsable de ligne sur les dérives qui relèvent de sa compétence	<ul style="list-style-type: none"> suivi quotidien des cartes et des réactions consécutives aux mesures faites en temps et en heure 	Gestionnaire de ligne	Les cartes sont remplies depuis au moins un mois	Responsable de ligne

Commentaires

Un protocole d'observation est un outil destiné à repérer si des acteurs d'une entreprise ou d'une organisation agissent avec compétence.

Les protocoles d'observation sont généralement utilisés par la hiérarchie de proximité (chef d'atelier, responsable d'équipe, chef de projet...). Il est souhaitable et fortement recommandé qu'ils soient mis en œuvre dans un esprit et avec des modalités de co-évaluation.

- Les pratiques professionnelles devant faire l'objet d'une observation et souvent de descripteur de compétences.
- Les principales ressources (acquises ou non en formation) devant être combinées pour agir avec compétence.
- Le référentiel des critères de réalisation des activités professionnelles.
- Les modalités d'observation (périodes, opportunités à saisir, rythmes, moyens, traces...).
- La cotation du degré de maîtrise ou de performance concernant les activités professionnelles à observer.
- Les acteurs chargés de l'observation.
- Les conclusions et commentaires concernant le résultat et les modalités de l'observation.

Commentaires

Le tableau ci-contre propose un exemple de présentation des paramètres sensibles à une formation d'agents commerciaux d'une institution financière. On peut y remarquer la mention des modalités concrètes d'application de ces paramètres.

Types de paramètres	Paramètres	Modalités concrètes d'application
Critère d'activité et de diversification	1. Nombre de rendez-vous réalisés / nombre de contacts	<ul style="list-style-type: none">• Tableau comparant les contacts établis, les rendez-vous pris et les rendez-vous réalisés.• Relevé au moins mensuel, mais pouvant avoir une périodicité plus courte si l'agence le souhaite.• Un contact correspond à une fiche d'opportunité ; un rendez-vous réalisé correspond à un entretien effectif avec un client.• Le tableau de relevé est construit et expliqué par le chef d'agence.
	2. Taux de diversification d'ouverture des comptes	<ul style="list-style-type: none">• Établi en référence aux cinq familles de produits.• Se mesure par le taux de réalisation, produit par produit, des objectifs de diversification de l'agence.• Relevé : au moins mensuel, mais périodicité plus courte si l'agence le souhaite.

Commentaires

L'énumération ci-contre montre l'étendue possible de la gamme des indicateurs pouvant être mise en place. Une telle liste ne signifie pas que tous les indicateurs devront être utilisés par l'entreprise ou l'organisation. C'est en fonction de ses objectifs, de ses besoins, de ses contraintes, de ses domaines d'application (centre de formation, plan de formation, action de formation...) que s'effectuera le choix des indicateurs pertinents.

Il va de soi que de tels indicateurs ne doivent pas se limiter à saisir une réalité ponctuelle mais mettre en évidence des évolutions et des tendances.

❑ **Indicateurs de « production » de formation**

- Nombre de jours ou d'heures de formation multiplié par le nombre de salariés
- Nombre de jours ou d'heures de formation par stagiaire,
- Nombre de participants aux actions de formation par service ou établissement,
- Distribution (en pourcentage) des actions de formation par rapport au nombre total des actions de formation,
- Durée moyenne d'une action de formation

❑ **Indicateurs d'impact sur les effectifs**

- Nombre de jours (ou d'heures) par agent, par type d'action de formation et par service,
- Effectifs ayant participé à des actions de formation
- Répartition des effectifs formés en référence aux diverses catégories de personnel
- Répartition des effectifs inscrits en formation par rapport aux différents types de formations
- Répartition des effectifs de formation par catégorie de « métiers » (commercial, production, maintenance...) ou par emplois types
- Répartition des effectifs en formation par rapport aux divers établissements ou unités composant le groupe ou l'entreprise
- Pourcentage des participants à une action de formation par rapport à l'effectif total de la population de référence
- Estimation des effectifs ayant participé à une ou des actions de formation par rapport à une « masse critique » de référence

❑ **Indicateurs de fonctionnement des actions de formation**

- Taux de réalisation des actions de formation prévues
- Taux de présence réelle des effectifs inscrits aux actions de formation
- Durée d'attente des inscrits pour participer aux actions de formation

❑ **Les indicateurs de dépenses**

- Pourcentage des dépenses globales de formation rapportées à la masse salariale de l'entreprise
- Pourcentage des dépenses globales de formation rapportées au chiffre d'affaires
- Coût de fonctionnement pédagogique des diverses actions de formation
- Poids relatif du coût pédagogique des diverses actions de formation
- Coût moyen pédagogique de la formation par jour et par agent
- Prix de revient d'une heure de formation
- Coût de la formation (hors salaires stagiaires)
Nombre d'heures de formation
- Coût moyen de la journée stagiaire
- Structure du coût horaire de la formation

❑ **Les indicateurs de financement des dépenses de formation**

- Montant des dépenses relevant des ressources propres de l'entreprise
- Montant des dépenses de formation relevant d'accords contractuels ou de conventions avec les organismes extérieurs
- Montant des dépenses de formation couvertes par des subventions ou des organismes publics
- Montant des dépenses de formation relatives aux congés de formation.

Commentaires

On définira comme paramètres d'exploitation sensibles à une action de formation, les variables d'exploitation ou de fonctionnement susceptibles d'être influencées de façon significative par cette formation.

Ces paramètres peuvent être exprimés en divers indicateurs tels que :

- Des quantités (kilogrammes, nombre de clients, nombre de dossiers...)
- Des effectifs (nombre de personnes...)
- Des taux (de rebut, d'absentéisme, d'erreurs d'acheminement du courrier, de fidélisation de la clientèle, d'accidents du travail...)
- Des délais (de livraison, de traitement des dossiers...)
- Des étapes (de réalisation d'un projet...).

La liste ci-contre doit être considérée à titre illustratif. Elle recouvre des exemples de paramètres ayant été reconnus comme sensibles dans des cas réels d'action de formation. Elle ne saurait dispenser d'une analyse à effectuer dans chaque situation particulière d'ingénierie et d'évaluation.

- Nombre d'arrêts d'urgence des générateurs de vapeurs (centrale nucléaire)
- Pourcentage de la production de métal de qualité par rapport à la production totale (usine d'aluminium)
- Taux d'appel au service de maintenance (usine de production automobile)
- Temps passé à la gestion par les vendeurs (usine agro-alimentaire)
- Nombre d'accidents du travail
- Taux de rotation du personnel
- Nombre de factures non réglées avant la fin du mois (entreprise de services)
- Pourcentage d'erreurs de code par jour (saisie des données comptables, entreprise informatique)
- Gains de productivité sur une ligne (en heures)
- Taux de réclamations
- Taux d'absentéisme
- Variation de l'indice de qualité
- Nombre de clients
- Taux de fidélisation (des clients, des fournisseurs)
- Nombre de projets d'amélioration de la qualité qui ont été réalisés
- Taux d'erreurs d'acheminement du courrier (agence postale)

Commentaires

Le travail de sélection et de définition des paramètres d'exploitation ou de fonctionnement sensibles constitue un moment essentiel dans la mise en place d'un dispositif d'évaluation des impacts d'un dispositif ou d'une action de formation. Le tableau ci-contre précise quelques règles à suivre.

- ❑ Ne rechercher de tels paramètres que si les actions de formation concernées doivent directement contribuer à la résolution de problèmes ou de dysfonctionnements bien identifiés ou à la réalisation de projets de changement spécifiques.

exemple 1 : Des paramètres d'exploitation sensibles pourront être recherchés pour des actions de formation visant à traiter des problèmes d'amélioration de la qualité, de productivité, de performance commerciale, de mise en œuvre de nouvelles procédures, de sécurité, de réalisation de projets d'investissement...

Exemple 2 : Il sera difficile de trouver des paramètres d'exploitation sensibles pour les actions de formation centrées sur des remises à niveau des connaissances de base d'une population, le développement culturel, les améliorations des communications interpersonnelles, le développement personnel...

- ❑ Identifier ces paramètres le plus en amont possible du processus d'ingénierie de l'action de formation.
Une telle identification préalable permettra d'orienter la fixation des objectifs et le choix des modalités de l'action de formation.
- ❑ Ne sélectionner qu'un très petit nombre de paramètres sensibles : une sélection qui ne serait pas assez restrictive risquerait de disperser ou de décourager les efforts d'évaluation.
- ❑ Associer les exploitants (ou responsables opérationnels) et les professionnels de la formation à l'identification et à la sélection de ces paramètres.
L'expérience montre que cette implication « en amont » des responsables opérationnels constitue un facteur important pour déclencher leur intérêt et faciliter leur engagement vis-à-vis de l'action de formation.
- ❑ Préciser les modalités d'application de ces paramètres, à savoir notamment :
 - la périodicité des relevés,
 - les périodes de références à utiliser,
 - les types de tableau ou d'instrument à mettre en place,
 - les sources d'information à mobiliser,
 - le champ d'application des paramètres,
 - les responsabilités du suivi.
- ❑ Positionner la contribution de la formation par rapport aux autres variables (organisation, équipement...) influençant la capacité, la possibilité et la volonté d'agir avec compétence.

Commentaires

La conception d'un dispositif d'évaluation des compétences est une tâche complexe et délicate. Elle ne peut se réduire au traitement de questions méthodologiques et techniques : elle exige une explicitation des finalités poursuivies et doit réunir les conditions d'une acceptabilité sociale.

Le tableau ci-contre met en évidence un ensemble de points clés qui méritent d'être traités avec la plus grande attention.

1. Préciser les finalités de l'évaluation (professionnalisation ? mobilité interne ? classification ? rémunération ?...) pour orienter la conception du dispositif d'évaluation.
2. Adopter une approche d'évaluation individuelle, mais avec estimation de la contribution à la performance collective.
3. Décider ce qui sera évalué :
 - les « ressources » nécessaires pour agir avec compétence : connaissances disciplinaires, savoir-faire techniques, capacités relationnelles...
 - les pratiques mises en œuvre pour gérer les situations professionnelles,
 - les performances.
4. Identifier des pratiques professionnelles pouvant servir de situations d'évaluation en précisant les critères et les niveaux de maîtrise.
5. Mettre en place un dispositif d'évaluation (qui évalue ?) crédible et accepté (comité professionnel, co-évaluation...).
6. Définir des procédures et construire des outils simples d'évaluation.
7. Prévoir une formalisation d'entretien ou de bilan débouchant sur des projets et des objectifs de développement individuel des compétences.

Commentaires

Trois niveaux d'effets d'une action de formation ont été distingués : l'évaluation des acquis (connaissances, capacités,...) en fin de formation, l'évaluation des pratiques construites et mises en œuvre pour gérer les situations professionnelles, l'évaluation des impacts sur les performances d'une unité (sur les paramètres sensibles à l'action de formation).

Tous les niveaux ne sont pas évaluables. La faisabilité technique de leur évaluation dépend du type d'action de formation concerné.

Le tableau suivant indique la faisabilité technique (ce qu'il est actuellement possible de faire, compte tenu de l'état existant de l'avancée des méthodes et des techniques) d'évaluation des niveaux d'effets selon les types d'action de formation.

Types de formation \ Niveau d'évaluation	Acquis de formation (1 ^{er} niveau)	Pratiques professionnelles construites et mises en œuvre en situation de travail (2 ^e niveau)	Impact sur les paramètres d'exploitation ou de fonctionnement (3 ^e niveau)
Formations liées à des problèmes de performance ou à des dysfonctionnements	◆	◆	◆
Formations liées à des projets spécifiques	◆	◆	◆
Perfectionnement des activités professionnelles	◆	◆	◆
Formations comportementales	◆	◆	?
Formations générales de mise à niveau	?	?	?
Formations du type « ouverture culturelle »	?	?	?

◆ Faisabilité technique

? Faisabilité technique difficile ou impossible (dans des contraintes raisonnables de coût de l'évaluation)

Commentaires

L'expérience montre que les dispositifs d'évaluation des effets de la formation ont la vie courte. Nombreux sont ceux qui ne résistent pas à l'épreuve du temps. Les raisons sont variables, mais on peut constater que les causes de leur abandon ou de leur non-fonctionnement proviennent souvent de l'absence d'un certain nombre de caractéristiques souhaitables résumées dans le tableau ci-contre.

1. Simplicité de gestion : éviter les dispositifs lourds, trop sophistiqués, trop consommateurs de temps et d'énergie.
2. Acceptabilité sociale : veiller à la transparence de l'usage et des règles d'évaluation ; organiser la co-évaluation impliquant les sujets eux-mêmes.
3. Opérationnalité : permettre d'effectuer des constats éclairants et de prendre des décisions.
4. Fiabilité : veiller à la rigueur des instruments, des méthodes, de la formulation des référentiels.
5. Continuité : intégrer les actes d'évaluation dans un processus continu, régulier.

Commentaires

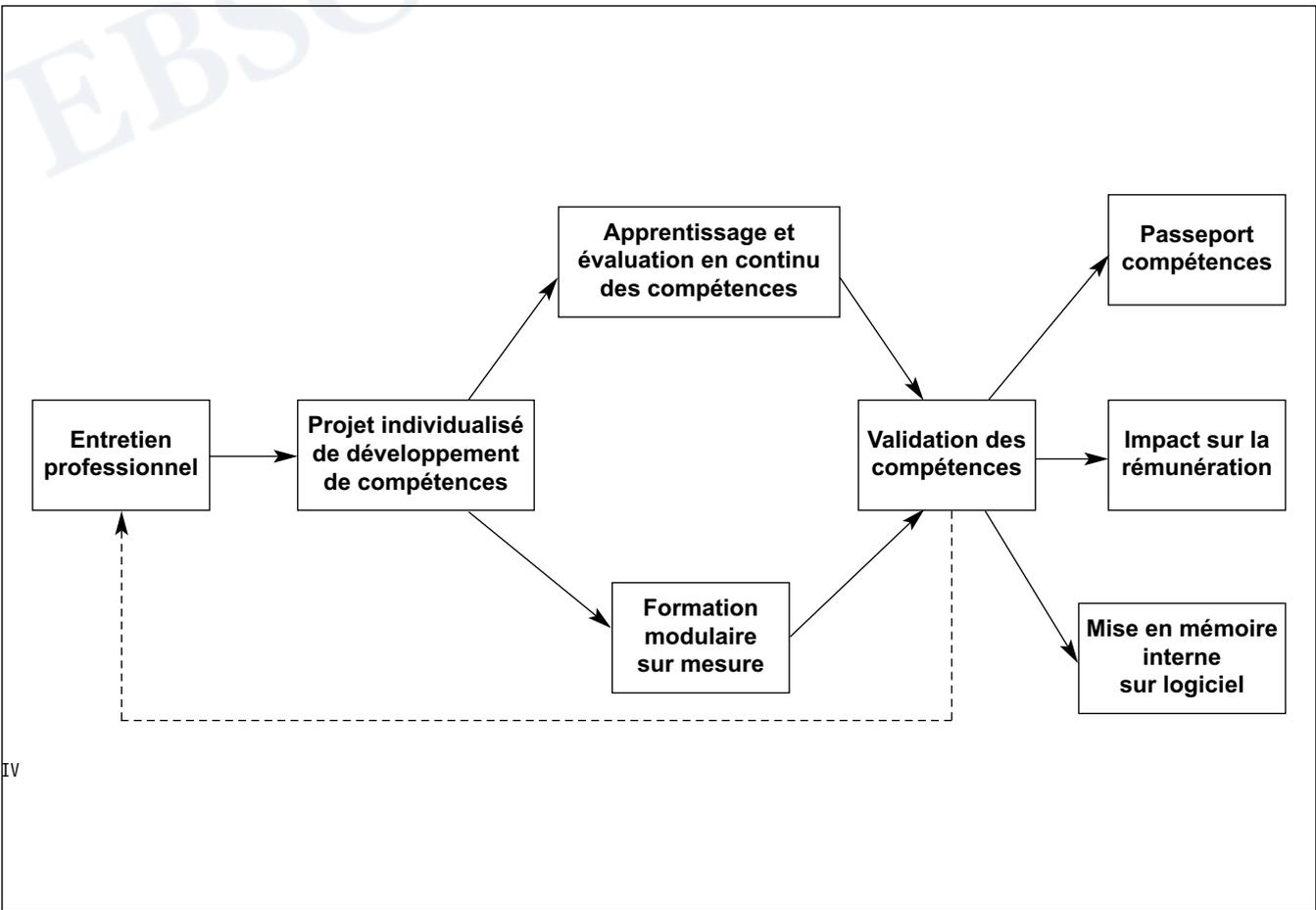
Le schéma ci-contre visualise comment l'évaluation et la validation des compétences peuvent trouver place dans un processus individualisé de développement des compétences.

Ce processus distingue :

- « L'évaluation » qui s'effectue en continu au fur et à mesure de l'apprentissage à agir avec compétence en situation de travail.
- La « validation » qui constitue un acte formel de reconnaissance sociale de la compétence acquise.

À partir du moment où la compétence est validée, celle-ci peut :

- être enregistrée dans un « passeport » ou « carnet » de compétences,
- déboucher éventuellement sur un changement de coefficient dans une échelle de rémunération,
- être inscrite dans un logiciel permettant de disposer d'une cartographie des compétences réelles disponibles dans l'entreprise.



Commentaires

L'évaluation des effets de la formation a un coût et prend du temps. Il n'est pas possible, dans une entreprise ou une organisation, d'évaluer toutes les actions de formation et tous leurs niveaux d'effets.

Il convient donc de faire des choix, de se doter d'une politique d'évaluation. La fiche ci-contre propose quelques lignes directrices pour construire une telle politique.

- ❖ **Choisir les actions de formation à évaluer**
- ❖ **Choisir les niveaux d'évaluation**
- ❖ **Réunir les conditions d'acceptabilité sociale :**
 - prise en compte du contexte (socio-économique, culturel)
 - transparence des règles du jeu
 - partenariat des acteurs
 - communication et négociation
 - mise en main des outils
 - modalités de la co-évaluation
 - procédures d'arbitrage
- ❖ **Interpréter les résultats**
- ❖ **Exploiter les résultats et leur interprétation :
prendre les décisions conséquentes**

Commentaires

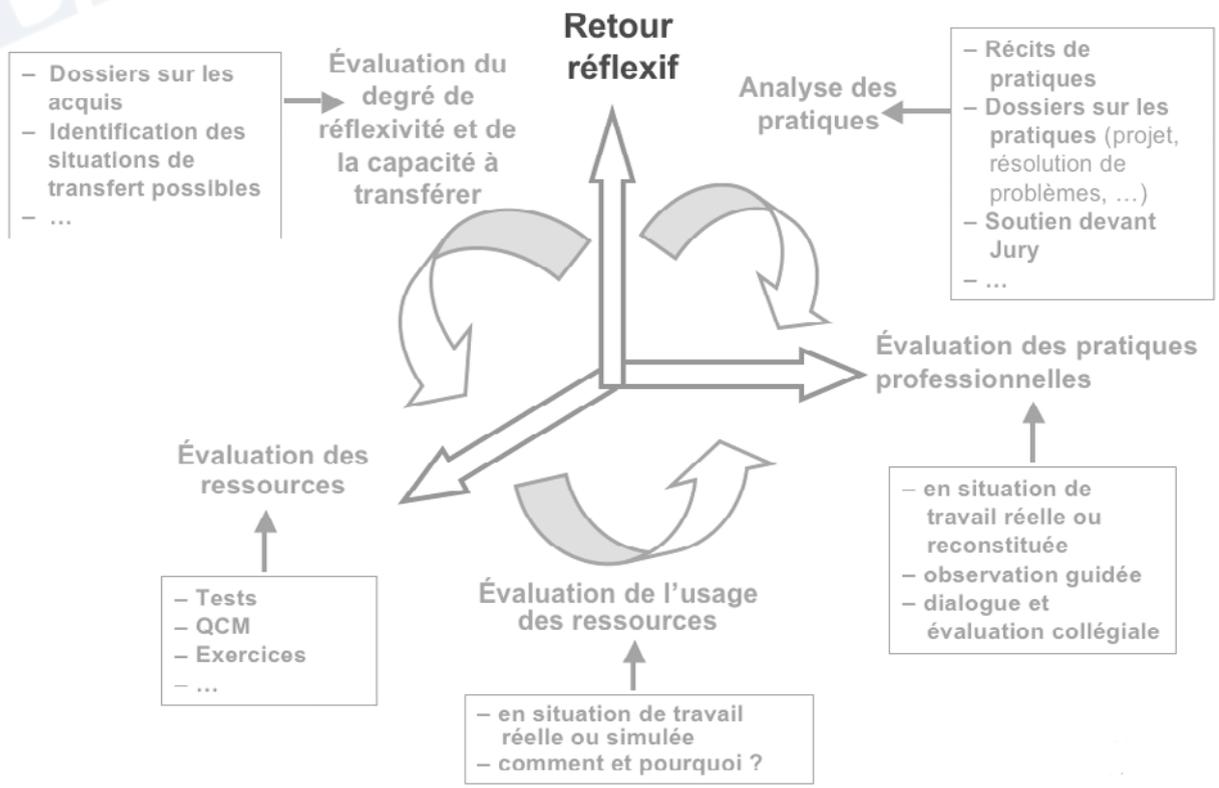
Le tableau ci-contre indique comment les divers objectifs et modalités de l'évaluation des compétences peuvent se situer et se différencier par rapport aux trois axes ou dimensions de la compétence d'un professionnel.

Un professionnel compétent et donc à qui un client peut faire confiance pour sa compétence doit en effet ;

- être capable de mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes et efficaces : les objectifs d'évaluation consisteront à évaluer ses pratiques professionnelles par le moyen de situations d'évaluation en situation de travail réel ou simulée.
- disposer des ressources (savoirs, savoir-faire etc.) nécessaires pour mettre en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes. Il s'agira alors d'évaluer ses ressources en situations de formation ou/et par le moyen de tests, d'exercices, de passation de QCM etc.
- être capable de combiner et de mobiliser ces ressources en situation de travail et dans la mise en œuvre de ces pratiques. L'évaluation de cette utilisation des ressources s'effectuera en situation de travail réelle ou simulée.
- être capable de prendre du recul par rapport à ses pratiques et par rapport à ses ressources. L'évaluation de cette capacité de réflexivité pourra se réaliser au travers de récits de pratiques et de dossiers permettant de mettre en évidence le degré de maîtrise de ces pratiques et l'acquisition de ressources.
- être en mesure de transférer ou de transposer ces pratiques et ces ressources dans une variété de situations et de les adapter en conséquence. Cette évaluation de la capacité de transfert pourra se réaliser en observant ces pratiques sur une variété de situations et en examinant sa capacité à identifier et anticiper les diverses situations de transfert possibles et les conséquences qu'il convient d'en tirer.

Ces diverses composantes de l'évaluation peuvent se retrouver dans les processus de validation des acquis de l'expérience (VAE).

Trois dimensions de la compétence : trois axes d'évaluation



*Trois dimensions de la compétence :
trois axes d'évaluation*

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

Évaluation, classification, rémunération

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une relation possible entre la gestion de compétences et les modes de rémunération.

Ce tableau est basé sur le principe d'une articulation entre, d'une part les compétences individuelles et la rémunération fixe (salaires), et d'autre part entre la rémunération variable (prime) et les performances individuelles ou collectives.

Il va de soi que d'autres types de relation peuvent être envisagés selon les choix de politique de rémunération d'une entreprise ou d'une organisation.

<p>Rémunération fixe</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sur la base du positionnement des emplois sur la grille de classification (niveau d'entrée et niveau de sortie) <input type="checkbox"/> Sur la base de l'acquisition de nouvelles compétences au sein de l'espace d'évolution constitué par un emploi. 	
<p>Rémunération variable</p>	<p>Primes d'entreprise</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sur la base des résultats économiques de l'entreprise.
	<p>Primes de performances collectives</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sur la base des performances collectives (unité, équipe...) <input type="checkbox"/> Suppose la référence à des indicateurs de performances collectives <input type="checkbox"/> Importantes pour inciter à la coopération entre les compétences individuelles.
	<p>Primes individuelles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Sur la base de l'atteinte d'objectifs individualisés <input type="checkbox"/> Suppose la possibilité d'identifier la contribution individuelle à un résultat <input type="checkbox"/> Veiller à ce que les primes individuelles ne viennent pas contrecarrer les objectifs de coopération entre les compétences individuelles.

Commentaires

Les emplois d'une entreprise peuvent être hiérarchisés à partir de la combinaison de critères classants.

Le tableau ci-contre présente un échantillon de ceux qui sont le plus fréquemment utilisés.

Par l'intermédiaire de ces critères, l'emploi peut alors être positionné par rapport aux niveaux et échelons d'une grille de classification d'une convention collective. Certaines conventions établissent une distinction entre des critères principaux et des critères complémentaires.

Pour établir cette hiérarchisation, il est nécessaire de travailler par le moyen de comités d'évaluation des emplois et de disposer d'une instance d'arbitrage pour comparer et hiérarchiser les différents emplois.

Cette hiérarchisation permet d'établir un niveau d'entrée et un niveau de sortie de l'emploi. C'est à l'intérieur de ces deux bornes qu'un agent pourra progresser en fonction des compétences qu'il acquiert et met en œuvre.

- La contribution économique de l'emploi à la valeur ajoutée.
- La complexité du travail.
- Le degré d'autonomie requis.
- Le degré de responsabilité demandé.
- La rareté de l'emploi sur le marché du travail.
- Les exigences relationnelles de l'emploi.
- Le niveau de connaissance et de compétences requises pour exercer l'emploi.

Commentaires

Le tableau ci-contre propose un exemple de graduation d'un critère classant concernant la complexité du travail.

Les définitions contenues dans ce tableau correspondent à l'entreprise dont est issu cet exemple et mériteraient d'être adaptées à chaque cas particulier.

NIVEAUX	DÉFINITIONS
Niveau 1	L'emploi ne requiert que l'exécution de tâches simples et élémentaires à partir de procédures précises à appliquer.
Niveau 2	L'emploi ne requiert que l'enchaînement de tâches simples à partir de procédures détaillées et en fonction du résultat à atteindre.
Niveau 3	L'emploi requiert de gérer des situations répertoriées de moyenne complexité qui exigent d'interpréter des données et de sélectionner des procédures.
Niveau 4	L'emploi requiert de savoir gérer des situations de moyenne complexité qui peuvent être inhabituelles et qui supposent de savoir combiner diverses actions ou opérations.
Niveau 5	L'emploi requiert de savoir gérer des situations complexes nécessitant de savoir transposer des méthodes et de proposer des solutions, dans le cadre de règles génériques à interpréter.

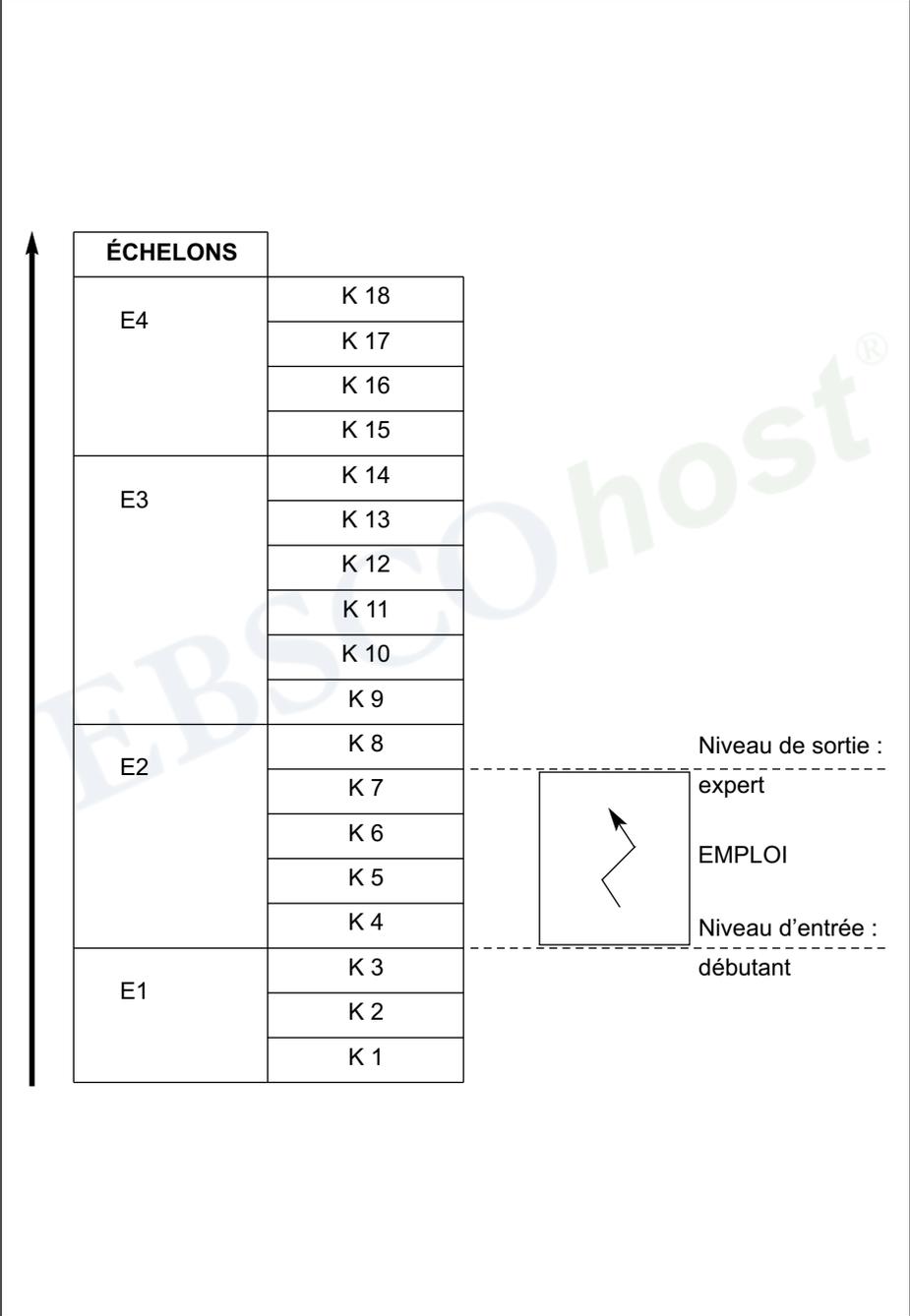
Commentaires

Le schéma ci-contre visualise le positionnement d'un emploi par rapport aux échelons et coefficients d'une grille de classification.

On peut observer que le positionnement s'effectue par rapport à un niveau « d'entrée » (débutant) un niveau de « sortie » (expert) de l'emploi.

Entre ces deux niveaux, les personnes exerçant cet emploi peuvent progresser en fonction de l'acquisition de compétences qui leur permettront d'accéder à des coefficients auxquels elles sont associées.

Le positionnement d'un emploi :
 « niveau d'entrée » et « niveau de sortie »



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

Les outils de pilotage et de mise en cohérence

Commentaires

L'efficacité et l'efficience d'une politique de Ressources Humaines dépendent pour une large part de sa **cohérence interne** et de sa **pertinence** par rapport à la stratégie de l'entreprise ou de l'organisation.

La fiabilité de la politique RH est davantage fonction de la cohérence existant entre ses composantes (recrutement, formation, mobilité, appréciation, rémunération, organisation...) que de la qualité de chacune d'entre elles prise isolément.

Le « Schéma directeur des Ressources Humaines » constitue un outil au service de la Direction des Ressources Humaines d'un Groupe, d'une entreprise ou d'un établissement pour piloter et assurer cette cohérence. Il peut également servir de référentiel pour procéder périodiquement à des « audits de cohérence ».

Le tableau ci-contre résume les principales raisons d'être d'un tel schéma directeur.

1. La nécessité d'anticiper, malgré un contexte largement imprévisible, pour :

- faire face à un environnement externe de plus en plus complexe et instable,
- dépasser les limites dans la planification mais aussi celles du pilotage à vue,
- mettre en œuvre une démarche d'anticipation qui ne se limite pas à l'illusoire prédiction mais qui prend les décisions nécessaires pour rendre possible un futur souhaitable,
- agir de manière cohérente sur un nombre relativement limité de variables clés,
- orienter tout en laissant des marges de manœuvre nécessaires pour faire face aux aléas et rendre possible les mesures collectives.

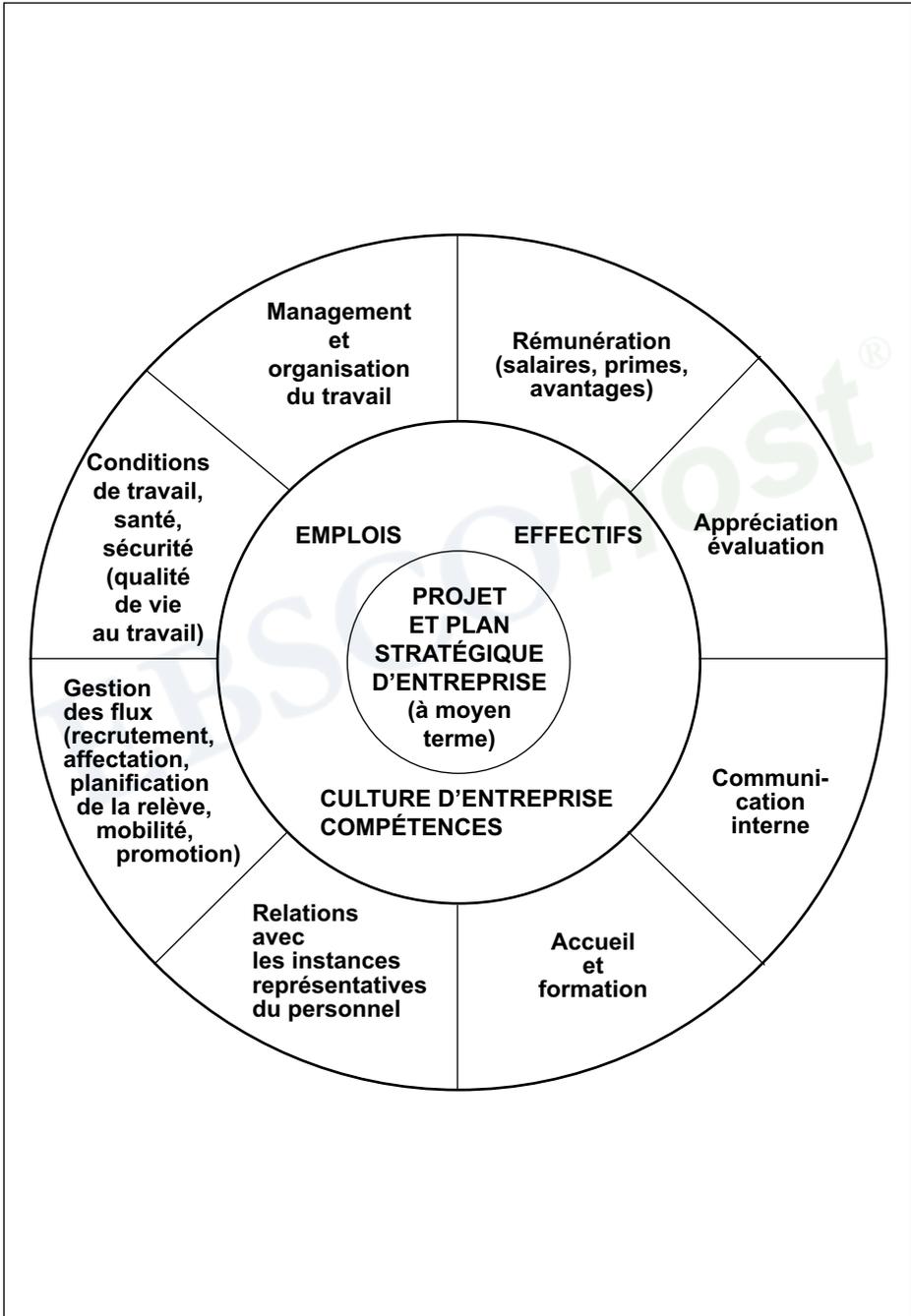
2. La nécessité d'intégrer la politique RH au projet stratégique de l'entreprise ou de l'organisation, pour :

- passer de l'énoncé du projet stratégique à sa mise en œuvre,
- assurer la fiabilité de l'ensemble du dispositif,
- créer progressivement de la cohérence,
- donner un cap visible pour les projets opérationnels et pour les unités décentralisées ou déconcentrées.

Commentaires

Le schéma ci-contre donne une vision synthétique des diverses « variables » (gestion des flux, communication interne, rémunération, management, organisation du travail...) d'une politique de ressources humaines sur lesquelles il est possible de prendre un ensemble de décisions-clés cohérentes pour atteindre des objectifs (emplois, effectifs, compétences, culture d'entreprise) nécessaires à la mise en œuvre effective d'un projet stratégique.

Le « schéma directeur RH » : un ensemble de « variables » sur lesquelles prendre des décisions-clés cohérentes

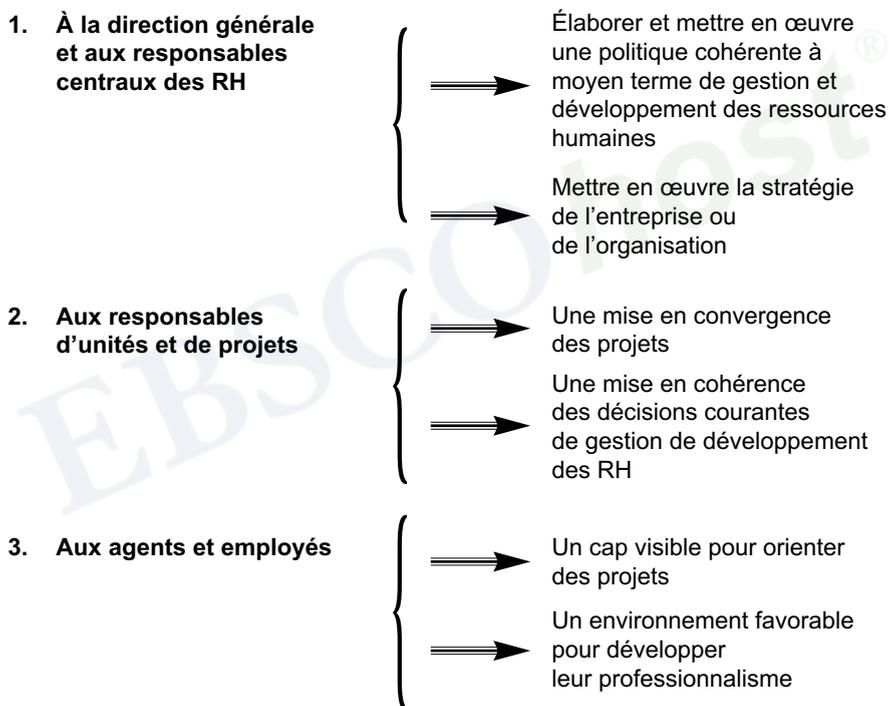


Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Une méthode ou un instrument n'ont de sens que par rapport aux objectifs qu'ils permettent d'atteindre et aux acteurs qui sont censés les utiliser.

La fiche ci-contre indique les principaux acteurs susceptibles d'utiliser l'outil que constitue le « schéma directeur des ressources humaines » et les « utilités » qu'ils peuvent en attendre.

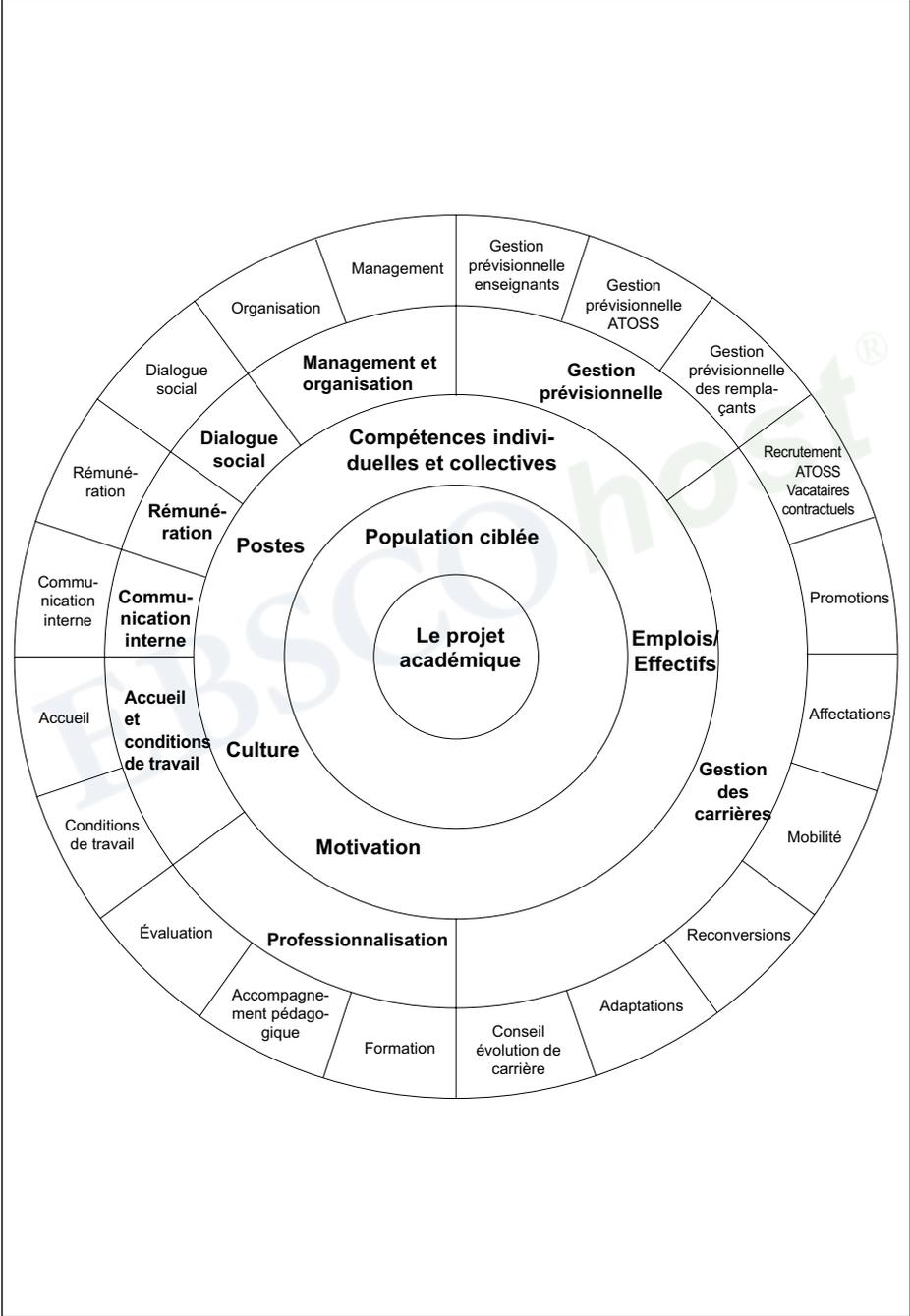


Commentaires

Le schéma ci-contre présente une proposition de « variables » d'un schéma directeur des ressources humaines pour une académie.

Ce schéma est organisé en vue de contribuer à la réalisation d'un projet académique comprenant, pour les diverses catégories de personnel, des objectifs concernant les postes, les emplois et les effectifs, les compétences individuelles et collectives acquises, les évolutions culturelles à promouvoir, et les motivations à encourager.

Le schéma témoigne de la diversité des « variables » sur lesquelles il est possible d'intervenir en cohérence pour maximiser les chances de mise en œuvre et de réussite du projet académique.



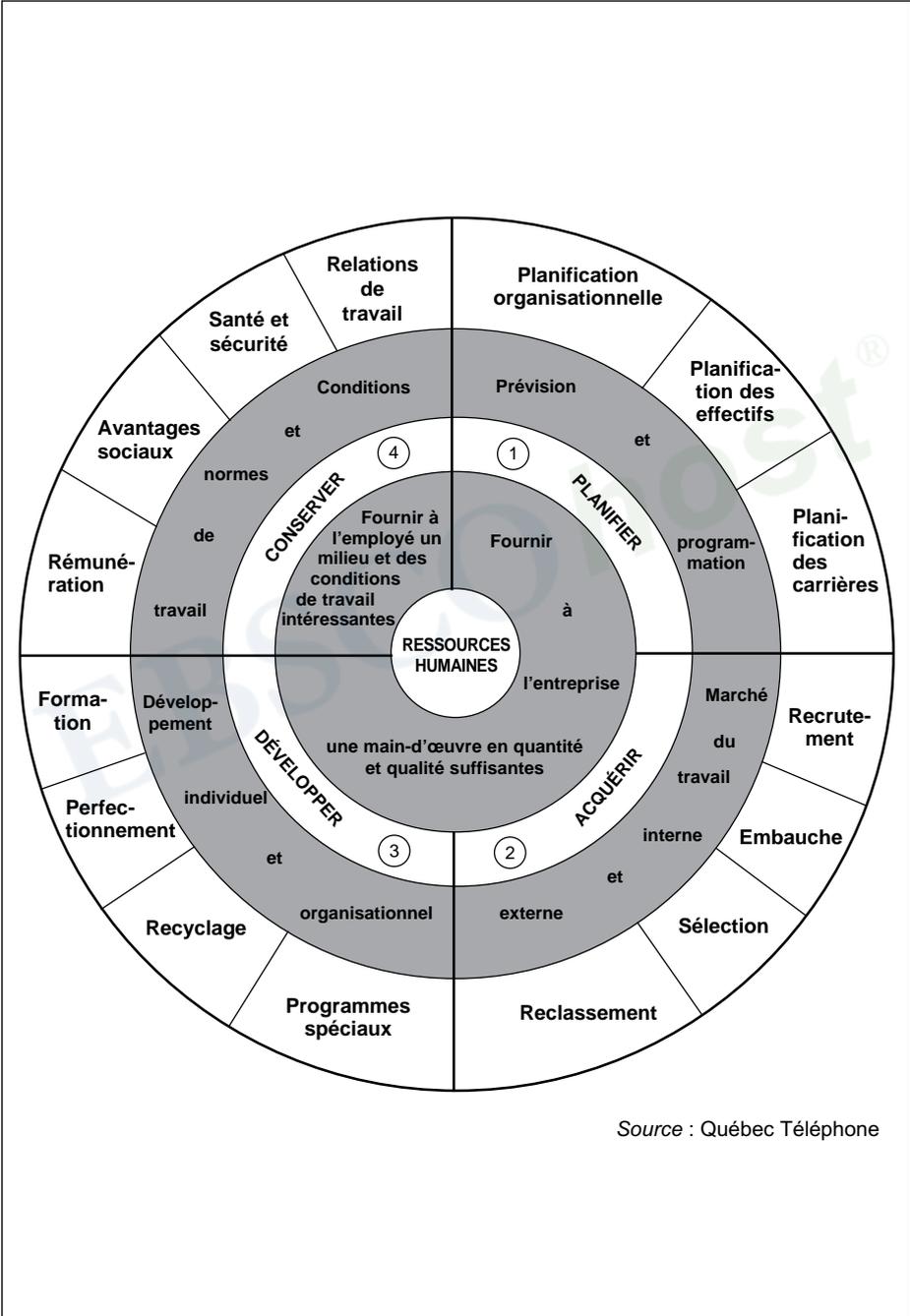
Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Le schéma directeur d'environnement de la professionnalisation est proche du schéma directeur des ressources humaines. Ce dernier représente l'ensemble cohérent des variables sur lesquelles peuvent être prises des décisions clés pour développer et gérer les ressources humaines de l'entreprise.

Le tableau ci-contre présente l'exemple de schéma directeur établi par Québec Téléphone, au Canada, pour ses employés.

Un exemple de « variables » composant un schéma directeur des ressources humaines : Québec Téléphone



Source : Québec Téléphone

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

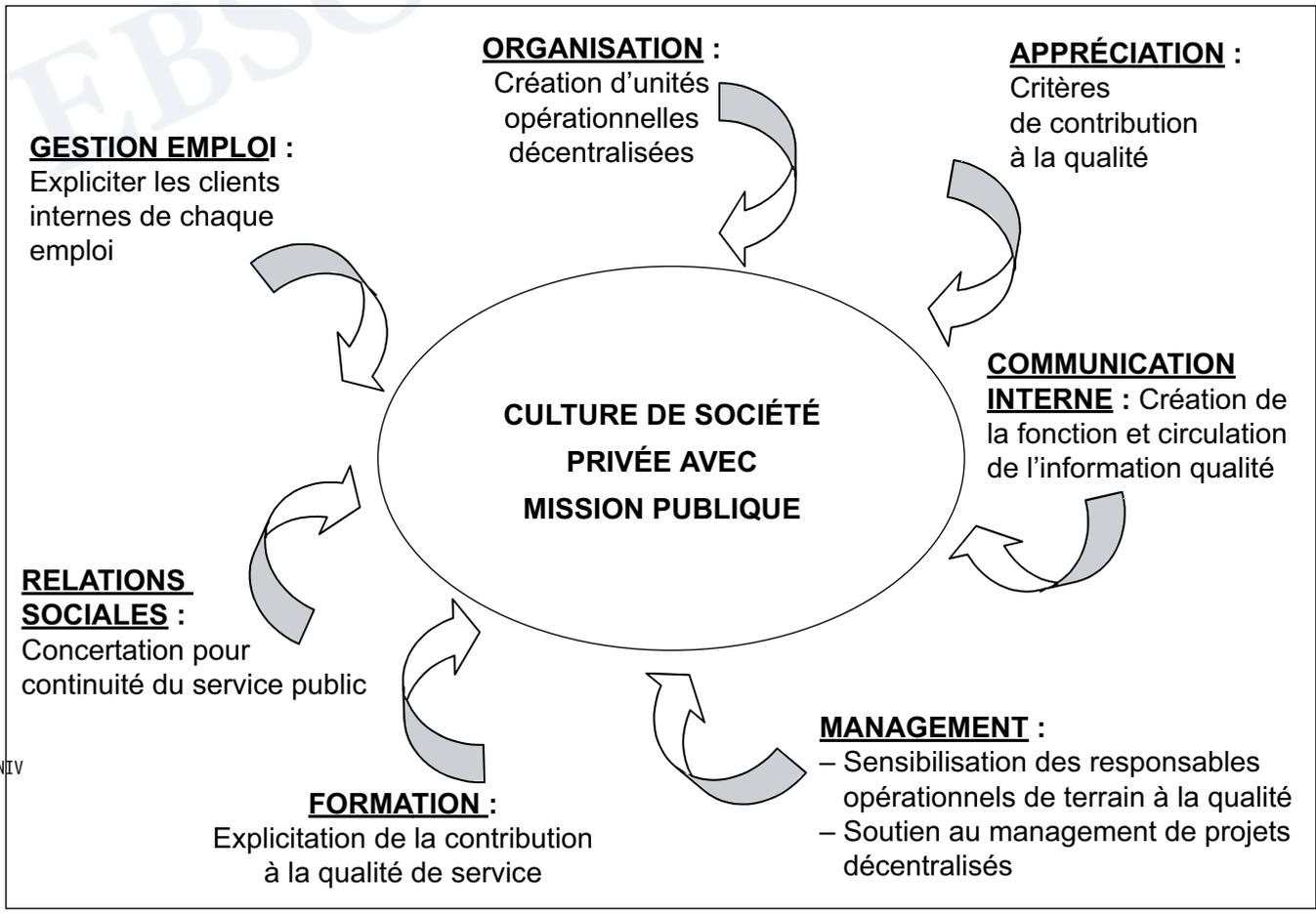
Commentaires

Le schéma ci-contre est extrait du schéma directeur RH d'une grande entreprise située à l'étranger et venant d'être privatisée. Parmi les quatre orientations stratégiques majeures du projet à moyen terme figurait celui d'acquérir une culture de société privée ayant une mission de service public.

L'expérience montre qu'une évolution « culturelle » ne se décrète pas. Elle ne peut résulter de discours incantatoires ou d'injonctions. Elle résulte davantage d'un ensemble cohérent de décisions qui favoriseront cette évolution et la rendront à la fois légitime et crédible.

Le tableau ci-contre indique quelques-unes des décisions clés qui ont été prises et mises en œuvre sur un ensemble de variables de la politique RH (organisation du travail, politique et dispositif d'appréciation, communication interne, management, formation, relations sociales, gestion des emplois et des compétences...).

Il va de soi que les effets attendus de cette mise en cohérence ne peuvent se faire sentir de façon sensible qu'à moyen terme et qu'ils supposent une ténacité visible dans le maintien de ces orientations par la direction générale.



*Le schéma directeur RH :
agir sur plusieurs variables*

Commentaires

Le tableau ci-contre indique quelques décisions-clés prises sur un ensemble de variables (GPEC, Formation, Appréciation, Communication interne...) et correspondant aux quatre axes stratégiques du schéma directeur décrit dans la fiche précédente.

ENSEMBLE DES VARIABLES D'ACTION POUR QUATRE AXES STRATEGIQUES

GPEC	<input type="checkbox"/> une carte des métiers à moyen terme et actualisable <input type="checkbox"/> un tracé d'itinéraires <input type="checkbox"/> fiches descriptives des métiers-clés
FORMATION	<input type="checkbox"/> un plan directeur pluriannuel (3 ans) <input type="checkbox"/> objectifs évaluables de compétences <input type="checkbox"/> formation au management des responsables d'unités opérationnelles
APPRECIATION	<input type="checkbox"/> entretiens annuels de performance et compétences <input type="checkbox"/> identification d'un vivier de 10 % des effectifs

COMMUNICATION INTERNE	<input type="checkbox"/> fonction d'accompagnement des quatre axes <input type="checkbox"/> communication sur la carte des métiers <input type="checkbox"/> communication sur sécurité et hygiène
MANAGEMENT	<input type="checkbox"/> management par projet <input type="checkbox"/> formation prioritaire des responsables d'unité
REMUNERATION	<input type="checkbox"/> reconnaissance des contributions individuelles
ORGANISATION	<input type="checkbox"/> mise en place des Unités opérationnelles décentralisées
CONDITIONS DE TRAVAIL	<input type="checkbox"/> traitements décentralisés des problèmes d'hygiène et de sécurité <input type="checkbox"/> concertation avec les représentants de personnel
RELATIONS SOCIALES	<input type="checkbox"/> concertation = un « accord cadre » pluriannuel <input type="checkbox"/> un dispositif de suivi de l'application de l'accord
RECRUTEMENT	<input type="checkbox"/> accord avec l'université pour ingénieurs spécialisés

Commentaires

Le tableau ci-contre énumère à titre d'exemples des décisions qui ont été prises dans divers schémas directeurs et qui ont été considérées comme des décisions-clés, à forts effets multiplicateurs.

Ces exemples ne doivent pas en conséquence faire supposer que ces décisions sont toujours pertinentes et toujours à fortes conséquences : cela dépend bien entendu de chaque contexte.

Elles peuvent néanmoins donner une idée du type de décision qui peut être envisagé.

DÉCISION-CLÉ

- DÉCISION À FORT EFFET DÉMULTIPLICATEUR
- DÉCISION STABLE À MOYEN TERME

EXEMPLES :

- Ingénierie de projets individualisés de développement des compétences
- Constitution d'un vivier de potentiel
- Entretien professionnel annuel
- Révision du système de notation
- Mise à disposition des référentiels
- Portefeuille individuel de compétences
- Accord avec les partenaires sociaux
- Définition de la fonction « Manager de proximité »
- Organisation du travail : équipes pluridisciplinaires, groupes projets, gestion par processus...
- Articulation compétences/classification/rémunération
- Bilans de positionnement
- Mise en place d'une écoute bénéficiaire
- Mutualisation des pratiques professionnelles
- ...

Commentaires

1) Le schéma directeur est constitué de l'ensemble cohérent des grandes décisions à prendre sur les principales « variables » susceptibles d'avoir un impact sur l'existence et le développement des projets de professionnalisation orientés sur les cibles de professionnalisation.

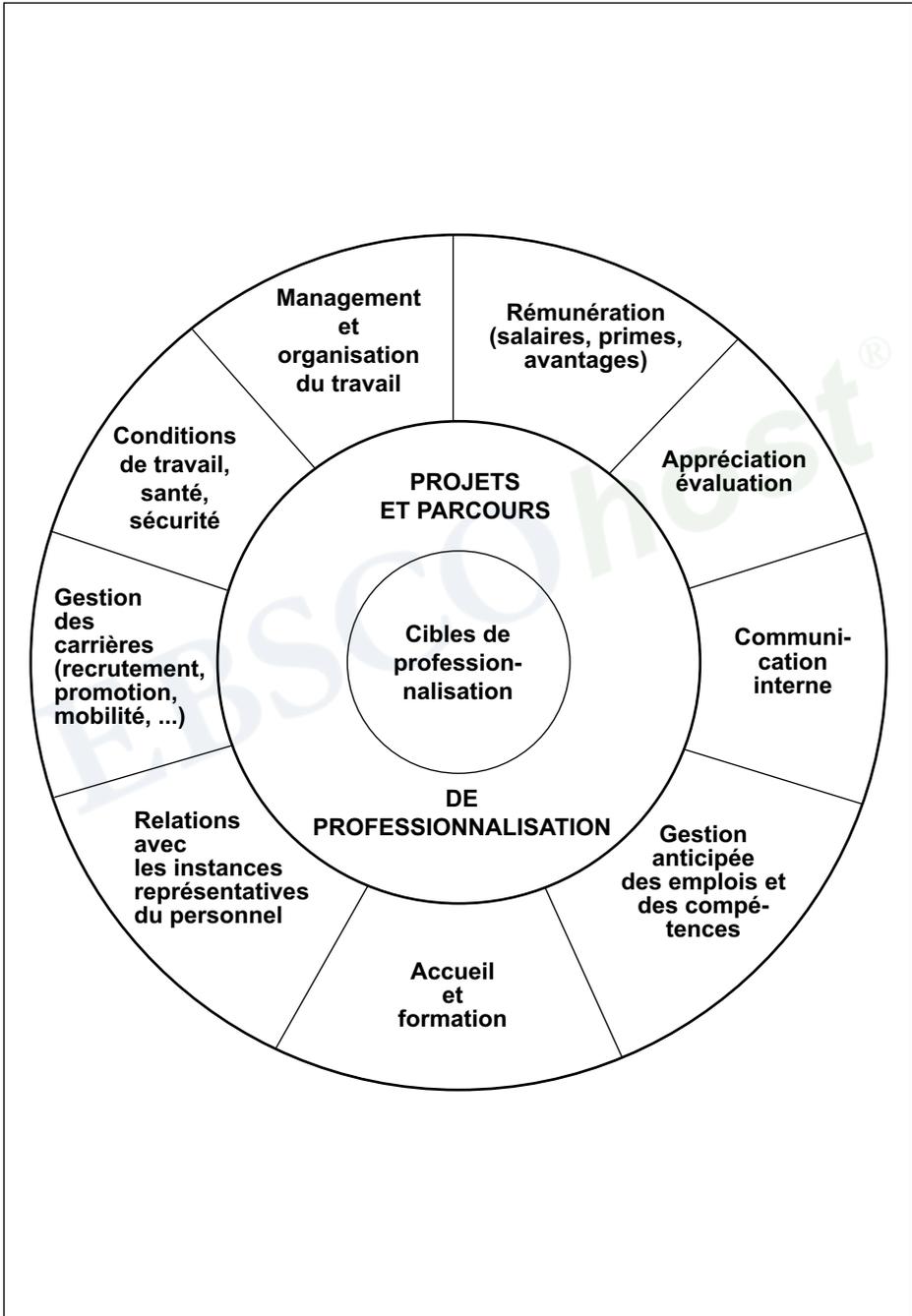
Ces variables sont les politiques :

- de formation et d'accueil,
- de communication interne,
- d'appréciation et de rémunération,
- de gestion des flux de personnel (recrutement, mobilité, promotion, mise en retraite),
- des conditions de travail et de sécurité,
- d'organisation du travail,
- de management,
- de relation avec les instances représentatives des professionnels.

2) Le schéma directeur n'est pas un plan. Il crée un « champ d'orientation et de cohérence » à l'intérieur duquel prendront place les projets individuels et collectifs de professionnalisation. Il vise à **créer un contexte** favorable à leur réalisation.

*Le schéma directeur d'environnement
de la professionnalisation :
exemple de variables*

268



Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

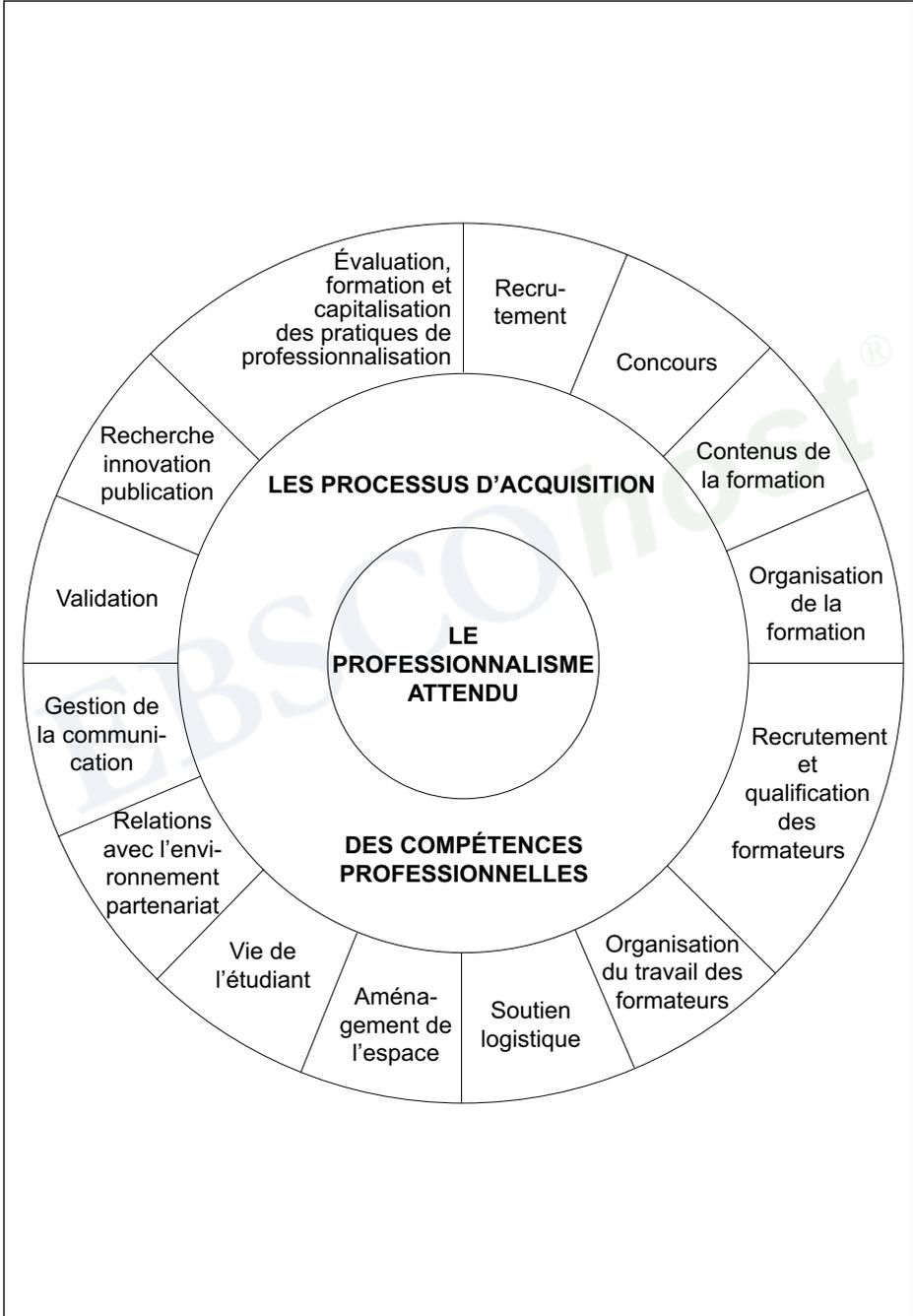
Le schéma directeur est un instrument de management. Mais comme tout instrument, il suppose la réunion d'un ensemble de conditions pour être mis en œuvre efficacement.

Le tableau ci-contre résume ces principales conditions.

- ❑ S'insérer dans une politique de management considérant les acteurs de l'entreprise ou de l'organisation comme étant les entrepreneurs de leur professionnalisation. Cette reconnaissance implique que le management crée et maintienne un contexte favorable à la professionnalisation.
- ❑ Rendre visible la cohérence des décisions prises pour créer un environnement propice au développement des compétences. Il doit donc émettre des « signes » sur les « règles du jeu » de la professionnalisation.
- ❑ Se décliner à différents niveaux de l'organisation. Certaines variables ne sont objets de décision que pour certaines instances de pouvoir et de responsabilité. La définition des règles de mobilité dépend de la direction des ressources humaines et de la direction générale ; la mise en place de groupes de retour d'expérience peut relever des responsables d'unités ou des chefs de projets.
- ❑ Faire l'objet d'un maximum de consensus : une élaboration concertée facilitera cette condition d'efficacité.

Commentaires

Le schéma ci-contre donne un exemple de « variables » (recrutement, organisation des concours, contenus de formation, organisation de la formation, recrutement et qualification des formateurs..) qui doivent être mises en cohérence pour faciliter et optimiser les processus de professionnalisation dans un organisme de formation d'enseignants et de formateurs.



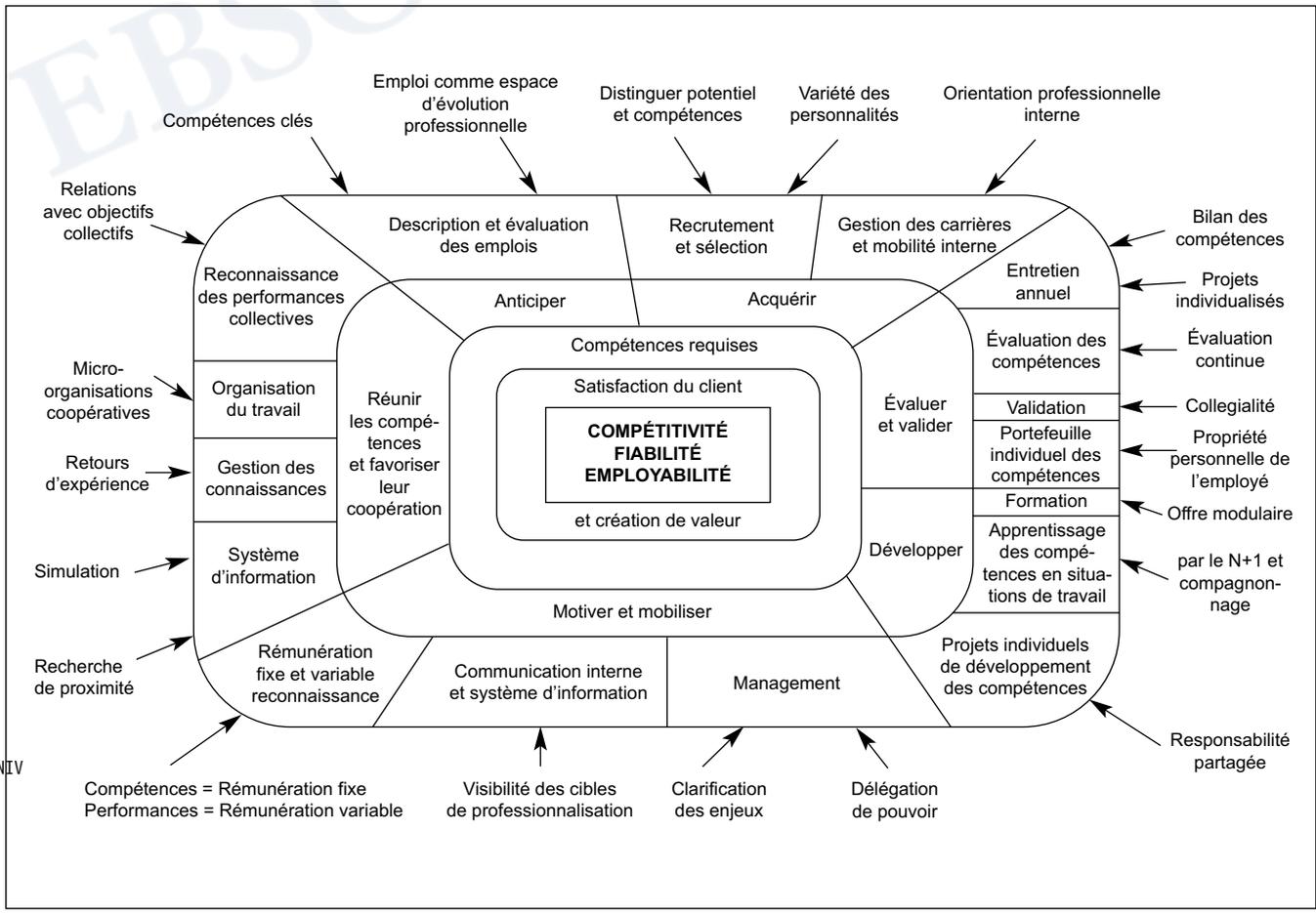
Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

Commentaires

Le schéma ci-contre propose un outil de pilotage pour mettre en œuvre une gestion par les compétences.

Il implique les diverses « variables » (recrutement et sélection, gestion des carrières, évaluation des compétences, formation, organisation du travail, rémunération...) sur lesquelles il est possible d'intervenir en cohérence pour assurer la construction et la mise en œuvre des compétences dans une entreprise ou une organisation.

Sur chacune de ces « variables » des exemples de décisions-clés sont indiquées.



UNIV

Un outil pour gérer la cohérence d'une démarche compétence : un exemple de variables et de décisions-clés

271

Commentaires

Le tableau suivant propose un ensemble de questions à se poser dès l'amont pour procéder à l'élaboration d'un schéma directeur.

L'ELABORATION DU SDRH : QUELQUES QUESTIONS PREALABLES A TRAITER POUR CRÉER L'OUTIL DE PILOTAGE

- ❖ **AUTOUR DE QUEL PROJET A MOYEN TERME CONCEVOIR LE SCHEMA DIRECTEUR ?**
- ❖ **A QUEL NIVEAU HIERARCHIQUE POSITIONNER LE PILOTAGE DU SDRH ?**
- ❖ **A QUELS OBJECTIFS DOIT-IL CONTRIBUER ? QUELS EN SONT LES EFFETS ATTENDUS ?**
- ❖ **QUELLES SONT LES VARIABLES D'ACTION SUR LESQUELLES IL EST POSSIBLE DE CONSTRUIRE LE SDRH ? QUEL « POUVOIR D'ACTION » SUR LES VARIABLES ? QUELLES MARGES DE MANŒUVRE ?**
- ❖ **QUELS TYPES DE DECISIONS PEUVENT-ILS ETRE INTEGRES DANS LE SCHEMA DIRECTEUR ?**
- ❖ **QUELS ACTEURS PARTICIPENT A L'ELABORATION DU SDRH ?**

Commentaires

Le tableau ci-contre propose une comparaison ou une analogie entre les instruments de navigation courante (aérienne, maritime, terrestre...) et les instruments de navigation professionnelle.

Il ne s'agit certes que d'une analogie, mais elle peut constituer une source d'inspiration pour effectuer des transpositions utiles et renforcer les démarches pédagogiques d'explication et d'appropriation.

Navigation courante	Navigation professionnelle
Une destination à atteindre	Référentiels de savoirs/capacités ressources et référentiels de situations professionnelles à gérer.
Point initial	Bilan initial de positionnement.
Clearance, autorisation de décollage	Signature du contrat de projet de parcours.
Pilote	La personne s'engageant dans un parcours de professionnalisation : l'apprenant.
Fréquence de communication	Langage commun sur les compétences.
Contrôle au sol ATC (<i>Air Traffic Control</i>)	Manager, tuteur, consultant effectuant un rôle de <i>coaching</i> .
Espace de navigation	Espace de professionnalisation.
Cartes de navigation	Carte et atlas des opportunités de professionnalisation.
Radar, techniques de navigation inertielles	Observation et veille sur les référentiels et la réalisation des parcours de professionnalisation.
Cinécarte, « <i>route planner</i> »	Cartographie logiciel de compétences.
Points périodiques	Évaluations périodiques de la réalisation des objectifs et des parcours.
Objectifs d'étape et balises	Objectifs partiels de parcours de professionnalisation.
Escales	Situations professionnalisantes et situations de formation.
Plan de vol (« <i>flight plan</i> »)	Projet de parcours de professionnalisation.
Voies aériennes standards	Fragments de parcours correspondant à des progressions obligées en fonction de pré-requis.
Récit de voyage, livre de bord, carnet de route	Récit de professionnalisation. Portefeuille des compétences.
Conditions météorologiques et règles de navigation, législation et convention juridiques de navigation	Schéma directeur pour l'environnement des compétences.

Commentaires

Des outils sont nécessaires pour traiter la complexité de la réalité des compétences. Les logiciels de représentation, de communication et de simulation des compétences trouvent ici leur place.

Ces logiciels ne sont que des outils d'aide à la décision : ils ne remplacent pas le management et ne décident pas à la place des acteurs. En termes de navigation, ce ne sont pas des pilotes automatiques mais des instruments d'appui au pilotage et au copilote.

Le tableau ci-contre présente les caractéristiques souhaitables qu'ils doivent posséder c'est-à-dire leur cahier des charges.

- ❑ Proposer une représentation cartographique des compétences et non seulement un énoncé lexical. Une carte permet des raisonnements, des interprétations que ne permet pas un texte.
- ❑ Visualiser en temps réel et mémoriser le capital collectif des compétences de l'entreprise ou de l'organisation.
- ❑ Positionner les situations individuelles de compétences ou de ressources au sein de cette représentation collective, et en étudier l'influence.
- ❑ Échanger demandes et offres entre les acteurs de l'entreprise (employeur, responsables opérationnels, chefs de projet, prescripteurs, salariés, experts fonctionnels...) sur les compétences.
- ❑ Effectuer des simulations permettant d'avancer dans des diagnostics et des pronostics (identification d'écart entre compétences réelles et compétences requises, entre métiers actuels et métiers virtuels futurs, mise en cohérence des référentiels, recherche de proximité pour identifier des ressources en compétences...).
- ❑ Suivre l'évolution du capital des compétences en fonction des apports ou des retraits de compétences, des échanges effectués, des appels à compétence.

Copyright © 2006. Éditions Eyrolles. All rights reserved. May not be reproduced in any form without permission from the publisher, except fair uses permitted under U.S. or applicable copyright law.

EBSCOhost®

*La prise en compte
de la gestion des âges
dans la gestion
prévisionnelle
des compétences*

Commentaires

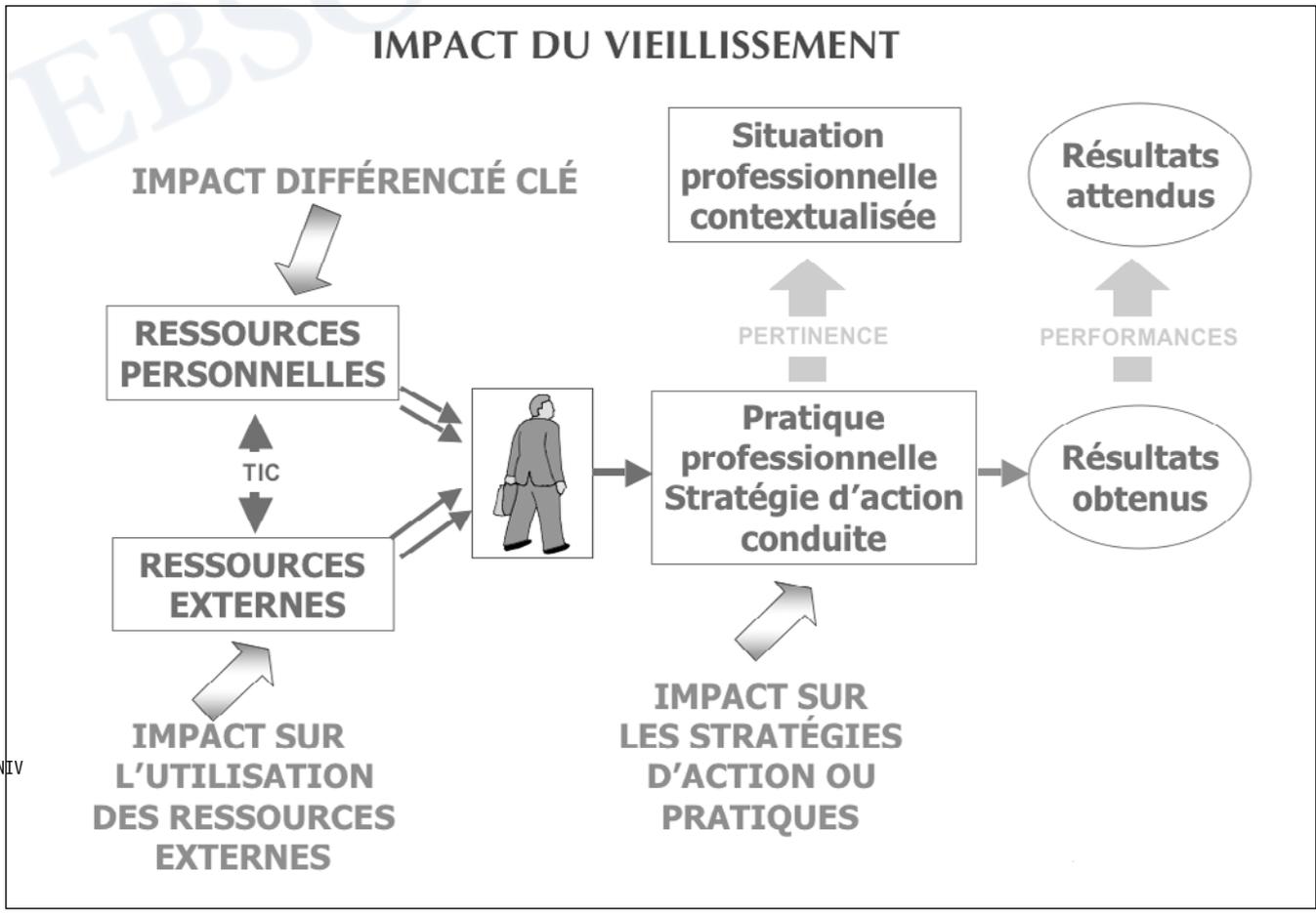
Le tableau ci-contre présente les différents points d'impact que peut avoir le vieillissement sur le processus mis en œuvre par un professionnel pour agir et réussir avec compétence.

On notera ainsi des impacts possibles sur :

- les pratiques professionnelles ou les stratégies d'action mises en œuvre. Les « façons de s'y prendre » évoluent et prennent de plus en plus en compte les leçons de l'expérience
- les ressources personnelles utilisées, combinées entre elles et mobilisées : certaines ressources (mémoire, attention, styles d'apprentissage, leçons de l'expérience...) seront davantage ou moins sollicitées que d'autres. Des combinatoires distinctes de ressources en résulteront.
- les ressources externes mobilisées : elles pourront varier en fonction de l'âge.

Il est bien évident que ces impacts seront différents selon la personnalité et l'historique des professionnels concernés.

La prise en compte de ces évolutions sera importante pour mettre en place non seulement des dispositifs de gestion et de développement de compétences mais aussi une organisation et des conditions de travail permettant aux travailleurs âgés d'agir et de réussir avec compétence.



Commentaires

Le tableau ci-contre résume un ensemble d'impacts possibles du vieillissement sur les pratiques professionnelles choisies et mises en œuvre.

Ces impacts seront bien entendu variables selon les caractéristiques et historiques des professionnels concernés.

IMPACT SUR LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES ET STRATÉGIES D'ACTION

➔ STRATÉGIES D'ACTION

- ❑ **Compensatoires** ➔ varier les combinatoires de ressources, économie cognitive
- ❑ **Contournement** ➔ éviter les situations difficiles
- ❑ **Accommodation** ➔ trouver les moyens de réorganiser son activité

➔ PRATIQUES PROFESSIONNELLES POSITIVES

- ❑ **Prudence, précaution**
- ❑ **Traitement de l'urgence**
- ❑ **Traitement de la complexité**

Commentaires

Le tableau ci-contre résume les principaux impacts possibles du vieillissement sur les ressources personnelles (capacités de mémoire, capacités physiques et fonctionnelles, capacités et modalités d'apprentissage, connaissances et savoir-faire, leçons de l'expérience...)

D'une façon générale, on pourra noter une tendance à utiliser davantage les leçons de l'expérience pour compenser un affaiblissement des autres ressources et à utiliser de nouvelles modalités d'apprentissage.

L'âge peut être considéré comme un atout, la possession d'une expertise, et non pas seulement comme une cause de déficit en compétences.

IMPACT SUR LES RESSOURCES PERSONNELLES

- ➔ **Sur les capacités physiques et fonctionnelles : usure (locomotion, temps de réaction, vision, audition, olfaction, sensibilité cutanée, proprioception, force musculaire, système cardio-vasculaire, ...)**
- ➔ **Sur les capacités cognitives**
 - ❑ **Mémorisation et traitement des informations :**
 - Peu d'impact sur la MLT
 - Impact notable sur la MCT
 - Ralentissement de la vitesse de traitement de l'information
 - ❑ **Capacités d'abstraction : impact notable**
 - ❑ **Capacités d'assimilation : vitesse d'assimilation moindre**
 - ❑ **Capacités d'attention : difficultés avec la pression temporelle sur tâches différenciées et simultanées**
- ➔ **Sur les capacités d'apprentissage**
 - ❑ **Évolution des manières d'apprendre : expérience, savoirs antérieurs**
 - ❑ **Temps d'appropriation**
 - ❑ **Effet de l'entraînement régulier**
 - ❑ **Confiance et représentation**

Commentaires

Les effets de l'âge sur les personnes sont variés. Le tableau ci-contre suggère de *raisonner davantage en terme d'« âge fonctionnel » que d'âge biologique*.

L'âge fonctionnel dépend non seulement de l'âge biologique mesurable en années mais également d'autres facteurs concernant l'environnement et l'historique des personnes. Les effets de l'âge dépendront en effet également du type de métier exercé, des conditions de travail qui ont existé, des parcours professionnels réalisés et de bien d'autres facteurs. Chacun vieillit différemment. La gestion des compétences aura à en tenir compte et devenir de plus en plus personnalisée.

MAIS UNE RELATIVISATION DES EFFETS DE L'ÂGE

➔ EFFETS CONJUGUÉS

- ❑ de l'âge
- ❑ des conditions de travail
- ❑ du type de métier
- ❑ des parcours professionnels
- ❑ de l'entourage
- ❑ de l'historique personnel
- ❑ des statuts socioprofessionnels
- ❑ du sexe (hommes / femmes)

➔ D'OÙ « ÂGE FONCTIONNEL » PLUTÔT QUE L'ÂGE BIOLOGIQUE

Commentaires

Gérer les âges, c'est aussi gérer les différences. Le tableau ci-contre indique un ensemble de caractéristiques des nouvelles générations entrant sur le marché du travail au début de ces années 2000 et qu'il importe de connaître et de prendre en compte pour assurer une bonne coopération entre les diverses générations au sein d'une entreprise ou d'une organisation.

Connaître et prendre en compte les caractéristiques des nouvelles générations

- ➔ **Prise de distance vis-à-vis de l'intégration dans une organisation :
équilibre vie professionnelle / vie personnelle**
- ➔ **Valorisation de l'initiative**
- ➔ **Nouvelle conception de l'expérience**
 - Variété des expériences ≠ expérience professionnelle dans la durée
 - Ouverture aux opportunités et stratégies d'adaptation
 - Recherche de la polyvalence et de la transversalité
 - Construction de la personnalité au travers des expériences
- ➔ **Recherche d'évolution rapide**
- ➔ **Solidarité générationnelle**
- ➔ **Exigence de relation de confiance, de reconnaissance de la
singularité personnelle, d'accompagnement**



UN DÉFI POUR LA COOPÉRATION INTER-GÉNÉRATIONS

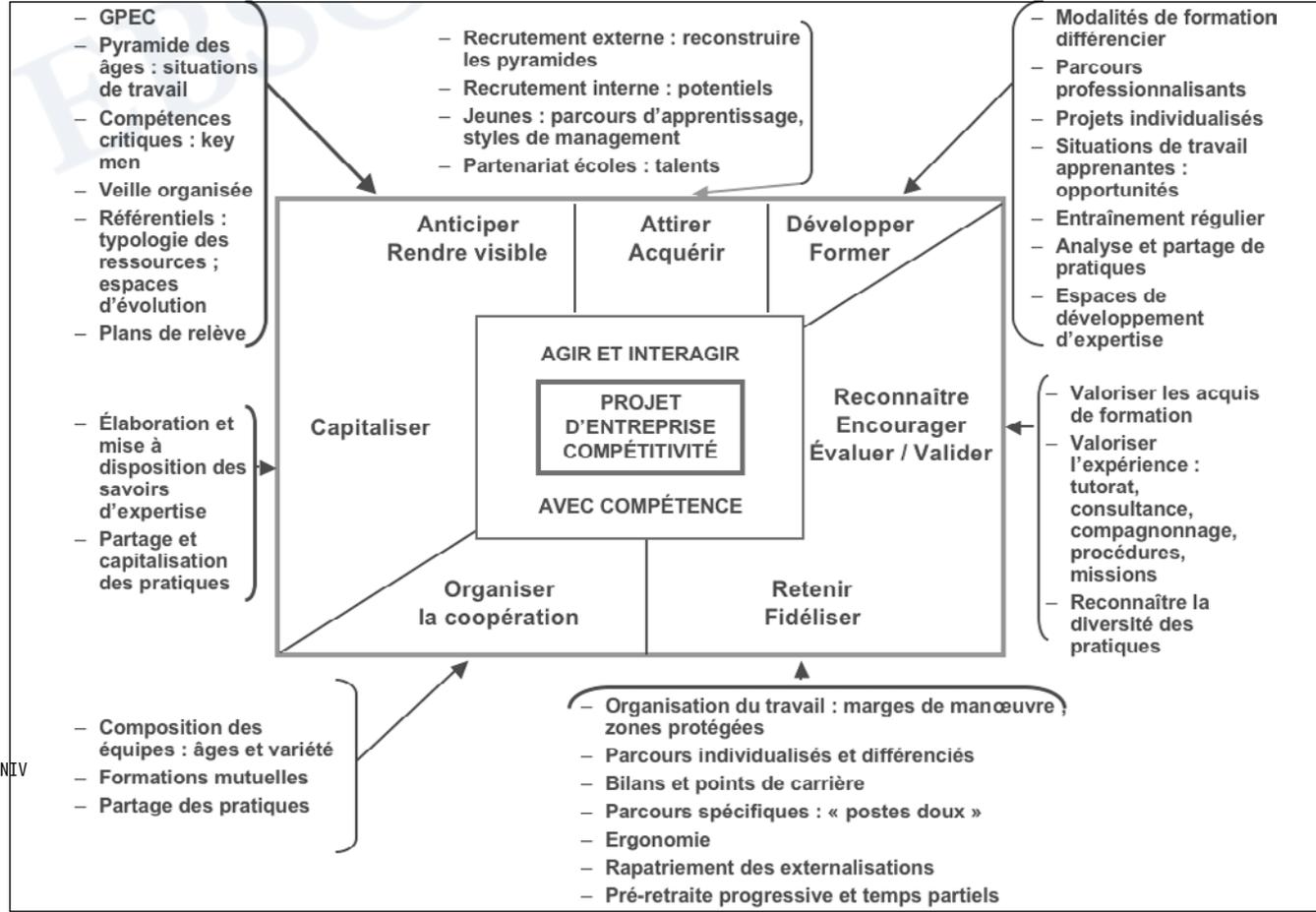
Commentaires

La gestion prévisionnelle des âges, qui est *une gestion des différences*, nécessite la mise en œuvre d'une politique cohérente de gestion des ressources humaines.

Le tableau ci-contre donne un exemple de diverses décisions possibles pouvant être prises et mises en cohérence.

Ces décisions prennent place dans les « gestes clés » qui caractérisent une politique de gestion des ressources humaines : anticiper et rendre visible le contenu des emplois et des compétences, attirer et fidéliser les talents, développer les compétences et la professionnalisation, reconnaître et valider les compétences, organiser la coopération entre les compétences, capitaliser les leçons de l'expérience.

Un tel « schéma directeur » à maintenir stable sur le moyen terme pourra donner lieu à divers plans et priorités de mise en œuvre.



Introduire la gestion des âges dans la gestion des compétences : mettre en œuvre un schéma directeur

Tout ce que vous voulez savoir sur l'ingénierie et l'évaluation des compétences, avec un ensemble de fiches sur :

- ▶ la définition des compétences et du professionnalisme
- ▶ la construction des parcours de professionnalisation
- ▶ la compétence collective
- ▶ la gestion anticipée des compétences
- ▶ l'ingénierie des plans et des actions de formation
- ▶ la qualité de la formation
- ▶ les objectifs de compétences et leur évaluation
- ▶ la rémunération des compétences
- ▶ la prise en compte de la gestion des âges dans la gestion des compétences
- ▶ les outils de pilotage d'une politique de gestion et de développement des compétences

Issues d'une longue pratique de terrain sur le management et le développement des compétences, les 280 fiches de cet ouvrage, regroupées autour de ces 10 thèmes, proposent des concepts opératoires et des méthodes qui ne sont pas des recettes mais des guides pour l'action.

Rédigée avec la rigueur et la clarté qui caractérisent les publications de Guy Le Boterf, cette cinquième édition constitue un outil de travail indispensable pour tous ceux (managers, directions du personnel et des ressources humaines, responsables Emploi-Formation, consultants, formateurs, certificateurs) qui contribuent au développement des compétences et du professionnalisme. Elle constitue également un support de formation indispensable pour les étudiants en ce domaine.

Guy Le Boterf, directeur du cabinet Le Boterf Conseil, est reconnu comme l'un des meilleurs experts de la gestion des compétences et des dispositifs de professionnalisation. Ses travaux sont maintenant largement repris et mis en pratique par les organisations et les entreprises. Ses nombreuses publications sont issues de sa longue expérience de praticien en France et à l'étranger, et ont acquis une notoriété internationale. Il est professeur associé à l'université de Sherbrooke (Canada).

Code éditeur : G53725
ISBN : 978-2-7081-3725-7



9 782708 137257