

# Céreq

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS

Nicole Mandon (coordinatrice)

*Évolution des métiers de la formation professionnelle  
et de leurs pratiques, approche par l'analyse des  
emplois*

NUMÉRO 149/OCTOBRE 2000

**documents**

Cahier ETED n°3

149

# Évolution des métiers de la formation professionnelle et de leurs pratiques, approche par l'analyse des emplois



Coordinatrice  
Nicole Mandon

C e r e q

Document n°149  
*Cahier ETED n°3*

Octobre 2000



# LES CAHIERS ETED

---

La méthode ETED (Emploi-type étudié dans sa dynamique), élaborée dans le cadre des travaux de Nicole Mandon au Céreq, a été présentée en 1990 sous le titre : *la Gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED* (Céreq, collection des études, n°57, décembre 1990). Elle s'est diffusée par le biais de formations-actions mises en place dès 1992 ; les praticiens qui adoptent cette démarche sont le plus souvent intéressés par les échanges et les travaux qui se poursuivent dans le cadre du réseau ETED Recherche-Développement, constitué en 1993. Grâce à la collaboration ainsi instituée entre opérationnels et chercheurs, la recherche méthodologique se poursuit dans un rapport étroit avec les exploitations sociales qui en sont faites.

Au fur et à mesure de sa diffusion la diversité des situations auxquelles la méthode s'applique et l'éventail des pratiques de gestion des ressources humaines – GRH – qui en exploite les résultats confirment sa pertinence, mais en soulignent également les enjeux. D'où une perception plus exigeante de sa mise en œuvre, partagée par les opérationnels comme par les chercheurs. Ceci rend souhaitable une présentation enrichie des références et de ses applications. C'est pourquoi la série des Cahiers ETED, publiés dans la collection des Documents du Céreq, en présente les chapitres méthodologiques clés, étoffés de références théoriques, de nombreux commentaires et de cas concrets.

Ce cahier est la troisième livraison de la série des cahiers ETED.

Déjà paru

**Le cahier n°1 :** *Questions ouvertes à propos des méthodes d'analyse des emplois et des compétences.* Introductif à la série, ce premier cahier n'est pas directement consacré aux notions et concepts ETED mais ouvre une série de questions qui se posent dès que la pratique doit se référer à la connaissance des emplois et des compétences. Il s'appuie pour se faire sur quatre études comparatives menées ces dernières années.

**Le cahier n°2 :** *Analyse des emplois et des compétences : la mobilisation des acteurs dans l'approche ETED.* L'implication des acteurs, l'animation qu'elle requiert, constituent un versant indissociable des options conceptuelles et analytiques de la méthode ETED. Ce cahier, à l'appui des chantiers réalisés, est consacré à cet aspect où expertise et participatif se révèlent exigeants mais incontournables.

La méthode ETED – Emploi-Type étudié dans sa dynamique – est fondée sur une analyse du travail et des emplois situés dans l'organisation productive. Son originalité consiste à traduire la variabilité des emplois liée à la fois aux caractéristiques de l'environnement et aux personnes qui tiennent ces emplois. Expérimentée en entreprises par Nicole Mandon, cette méthode se situe dans le prolongement du répertoire français des emplois (RFE) conçu par le Céreq au cours des années soixante-dix. L'investigation méthodologique se prolonge dans le cadre des programmes de recherche du Céreq et de l'activité du «réseau ETED Recherche-Développement» qui s'est constitué.

- Un cadre d'analyse

La méthode ETED – Emploi-Type étudié dans sa dynamique – propose un cadre d'analyse permettant d'appréhender et d'approfondir notre connaissance des emplois de telle façon que l'action en matière de gestion collective et individuelle des emplois et des compétences dispose de références claires en ce domaine.

- Un recueil d'information

Un mode de recueil d'information précis avec des phases itératives de cadrage (interlocuteurs clés et responsables de direction dont les directions opérationnelles, documents existants) d'échantillonnage (sur critères déduits des données de cadrage et visant à prendre en compte les complémentarités dans le fonctionnement productif, la diversité des cas de figures, les cas témoins d'évolutions en cours), d'enquête proprement dite auprès d'encadrants et de titulaires d'emplois. L'«écoute-découverte» inhérente au type d'entretien pratiqué et les thèmes abordés permet, avec un nombre limité d'entretiens auprès d'interlocuteurs précisément situés, de recueillir une information de base très riche, indispensable à l'analyse,

- Une participation des acteurs

Les acteurs sont impliqués dès l'amont de l'étude, ils sont tenus informés et impliqués au fur et à mesure. En effet, un comité de pilotage lance et suit l'opération. Il réagit aux phases critiques (échantillonnage, type d'information apporté par les résultats). Selon l'importance en volume et en durée du chantier et selon la volonté d'appropriation manifestée par l'entreprise (ou toute organisation) commanditaire, un groupe technique peut être mis en place qui suivra de plus près l'opération au plan méthodologique. Un ou deux correspondants sont désignés dans tous les cas pour assurer l'interface entre l'interne et le prestataire ou le chercheur. L'enquête proprement dite s'effectue par entretiens individuels de type «guidé» ou «centré» auprès de personnes choisies sur le principe d'un échantillon raisonné. Les encadrants présentent leur service et leur équipe, les titulaires sont amenés à «dire leur travail». Les phases de retour sont des moments de validation et de complément mais aussi des moments d'appropriation des notions et concepts méthodologiques. Notre souci est d'assurer la fiabilité des résultats, leur pertinence pour les futurs utilisateurs, et l'appropriation de base indispensable à leur exploitation et à leur maintenance.

- Un mode de traitement de l'ensemble des informations recueillies

Le traitement des informations recueillies est fondé sur un ensemble de notions structurantes propres à la méthode ETED et qui correspondent à une conception précise des «compétences», de l'emploi-type ETED ou emploi métier, et à la perception du changement et des évolutions.

- Une présentation finalisée des résultats

À partir des résultats «bruts de méthodologie» différentes présentations des résultats peuvent être envisagées selon les champs d'exploitation. Cependant on veillera d'une part à ce que ces formes outillées traduisent les notions et concepts de base d'autre part à ce qu'elles restent des descriptifs d'emplois et ne soient pas confondues avec les outils spécialisés des différents champs d'action en GRH qui peuvent s'en inspirer (profils de recrutement, référentiels pour la formation...).

- L'économie de la méthode

L'économie de la méthode se joue d'abord sur le rapport entre la richesse des informations exploitées et restituées et le nombre relativement limité d'entretiens menés selon un échantillonnage raisonné. Elle repose aussi sur l'exploitabilité des résultats favorisés par l'appropriation, par les utilisateurs, des notions de base et des concepts. Cette appropriation débouche sur des utilisations inattendues (ex. des utilisations multiples du mode d'écoute proposé par le type d'entretien mené, de même des notions structurantes de l'activité sont utilisées en tant que telles pour les entretiens annuels par exemple ou dans une situation de recrutement interne...). Autant que les descriptifs obtenus c'est le cadre d'analyse lui-même qui offre aux différents acteurs un référent qui les aide à agir tant dans leur propre champ que dans leurs dialogues avec d'autres acteurs.

L'appropriation des notions et concepts de base garantit la cohérence entre l'analyse des emplois réalisée et les utilisations qui en sont faites.



## REMERCIEMENTS

Ce document résulte de la capitalisation d'études et d'échanges menés dans le groupe de travail du réseau ETED Recherche Développement dit « métiers de la formation ». Ont ainsi participé à ce travail :

Jean Pierre ANTONANZAS, Jacqueline BARRAUD, Jean François BONAMI, Catherine CHAUSSE, Jean Marie DELENGEAS, Jean Marie ELLIAUTOU, Sylvain EXERTIER, Alain GELIS, Martine GOUTTE, Sylvie GUILLET, Françoise KITTEL, Marie Paule LAGEIX, Christine LENEVEU, Olivier MARECHAU, Edmond de LA MORVONNAIS, Martine MOULE, Christian SIEURAC, Emmanuel SULZER, Josiane TEISSIER, Dominique TRICOT, Anne Lise ULMANN

Que chacun soit remercié chaleureusement pour ses apports, ses questions, sa réflexion et tout simplement pour cet acte de mise en commun qui a permis une capitalisation et des avancées importantes sur un sujet sensible.

Je remercie également François AVENTUR, Olivier LIAROUTZOS, Bernard TABUTEAU, Josiane TEISSIER, Dominique TRICOT, Emmanuel SULZER, pour leur lecture critique et leurs remarques.

N.M.





# SOMMAIRE

<b>AVERTISSEMENT - NOTRE PROPOS, SOURCES ET LIMITES</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE - LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SON ENVIRONNEMENT, ET SES MÉTIERS</b> <i>NICOLE MANDON</i>	<b>15</b>
<b>PREMIÈRE PARTIE - DES MÉTIERS AU CROISEMENT D'ACTIVITÉS NOUVELLES, D'INITIATIVES INDIVIDUELLES ET DE CHOIX INSTITUTIONNELS</b>	<b>35</b>
<b>QUI SONT LES FORMATEURS D'ADULTES ?</b> <i>Jean-François BONAMI</i>	<b>37</b>
<b>LE RESPONSABLE FORMATION EN ENTREPRISE</b> <i>Jacqueline BARRAUD, Françoise KITTEL, Martine MOULE</i>	<b>43</b>
<b>LES TENDANCES D'ÉVOLUTION DES MÉTIERS DE LA FORMATION DANS UNE ENTREPRISE DU SECTEUR AÉROPORTUAIRE</b> <i>Anne-Lise ULMANN</i>	<b>53</b>
<b>UN PARI : LE CONSEILLER EN VALIDATION D'ACQUIS PROFESSIONNELS À L'UNIVERSITÉ DE LA ROCHELLE</b> <i>Jean-François BONAMI</i>	<b>61</b>
<b>DEUXIÈME PARTIE - GROS PLAN SUR LES PRATIQUES, USAGES MULTIPLES DE L'ANALYSE DES EMPLOIS</b>	<b>73</b>
<b>DESCRIPTION DU TRAVAIL ET CONSTRUCTION DES DIPLÔMES</b> <i>Édith Kirsch</i>	<b>75</b>
<b>LES NOUVEAUX SYSTÈMES DE CERTIFICATION : DES QUESTIONS À SUIVRE POUR LA FORMATION, ENTRE TRAVAIL, SAVOIR ET NORME SOCIALE</b> <i>Emmanuel SULZER</i>	<b>83</b>
<b>LA FORMATION PRÉPARE-T-ELLE AUX SITUATIONS DE TRAVAIL ? OU "COMMENT LA PRISE EN COMPTE DES SITUATIONS DE TRAVAIL RÉINTERROGE LA FORMATION ?"</b> <i>Jean-Marie ELLIAUTOU</i>	<b>89</b>
<b>DE L'ANALYSE DES EMPLOIS À LA DÉFINITION D'UN RÉFÉRENTIEL DE FORMATION : EXEMPLE DE LA PRÉPARATION À L'UNIVERSITÉ AUX MÉTIERS DE LA GESTION DES RESSOURCES HUMAINES</b> <i>Jacqueline BARRAUD, Françoise KITTEL, Martine MOULE</i>	<b>97</b>

<b>L'ANALYSE DE L'EMPLOI AU SERVICE D'UNE PÉDAGOGIE DE L'ALTERNANCE ET DE LA FORMATION DES ACTEURS DE LA VALIDATION DES ACQUIS PROFESSIONNELS</b> <i>Alain GELIS</i>	115
<b>UTILISATION DE LA DÉMARCHE ETED DANS LE CADRE D'UNE ÉTUDE DU SECTEUR AÉRONAUTIQUE À L'AFPA ET LES RUPTURES DANS L'ÉLABORATION DES RÉFÉRENTIELS</b> <i>Dominique TRICOT</i>	139
<b>UNE EXPÉRIMENTATION DE VALIDATION D'ACQUIS PROFESSIONNELS POUR LES DIPLÔMES DU SECTEUR SANITAIRE ET SOCIAL</b> <i>Edmond de la MORVONNAIS</i>	147
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE - LE CŒUR DU METIER, L'ANALYSE DES EMPLOIS COMME RESSOURCE</b> <i>NICOLE MANDON</i>	151
<b>BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE</b>	165

## AVERTISSEMENT

---

### Notre propos, sources et limites

Cet ouvrage correspond à un travail de capitalisation d'études et de recherches d'une part, d'échanges d'autre part, menés depuis plusieurs années dans le cadre du réseau ETED Recherche Développement<sup>1</sup>. En effet, une vingtaine d'études et de recherches ont été réalisées soit pour éclairer des problèmes de formation professionnelle initiale et continue soit pour mieux connaître les emplois-métiers de la formation afin d'en améliorer la gestion, leur apporter l'appui nécessaire. Parallèlement à ces études, nous avons bénéficié d'échanges suivis entre chercheurs et professionnels, échanges qui, selon les circonstances rencontrées sur les terrains, ont porté tantôt sur les aspects méthodologiques de mise en œuvre d'une analyse d'emplois, tantôt sur les résultats obtenus et les leçons à en tirer dans le champ de la formation, parfois plus largement de la GRH.

Le travail et la réflexion accumulés ainsi depuis 1992 nous ont paru suffisamment conséquents et d'actualité pour entreprendre une mise à disposition auprès d'un public élargi à travers ce nouveau Cahier ETED. Pour donner le ton de nos journées d'échanges, pointons par exemple quelques questions omniprésentes au cours de celles-ci :

- À quoi la formation professionnelle (FP) doit-elle former ? Cette question apparemment banale, simple mais récurrente de la formation professionnelle<sup>2</sup> a profondément évolué dans son sens de mission vis à vis de la société. De par le contexte actuel les trois missions de base de l'école revendiquées aussi par la formation professionnelle : l'accès à la culture, la formation du citoyen, la préparation au monde du travail, sont en forte tension. Le poids des problèmes d'adaptation, d'insertion et d'exclusion met sur le devant de la scène le souci d'employabilité. Les débats et réponses oscillent entre des conceptions acceptant avec plus ou moins de recul une vision déterministe de l'évolution du travail et prenant plus ou moins en compte les choix de société, les options politiques. Suivre l'évolution des situations de travail devient un appui indispensable à des choix aussi fondamentaux. Et l'on voit déjà que si un savoir faire devient indispensable en la matière, il ne peut s'agir de la manipulation banale et aveugle d'un outil standard qui ne peut d'ailleurs en aucun cas être considéré comme neutre. Une méthodologie dans le domaine de l'analyse des emplois correspond à une conception de fond (les échanges au cours de ces journées de travail ont été l'occasion d'aller plus avant dans cette explicitation) et sa mise en œuvre requiert le respect d'une déontologie<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup>Créé en 1993 le réseau ETED Recherche Développement associe des praticiens de la méthode ETED : professionnels de la formation, chercheurs ou encore consultants intervenant dans le domaine de la formation ou chargés de mission dans des organismes d'intervention (DRTEFP) - (Directions Régionales de l'Emploi et de la Formation Professionnelle) afin d'échanger sur leur pratique, approfondir et faire connaître les applications de cette méthode. Ainsi selon le principe même du réseau d'échanges, les propositions méthodologiques, dans leurs concepts et principes de mise en œuvre, sont sans cesse ré-interrogées face aux problèmes opérationnels et aux enjeux.

<sup>2</sup> La FP est ici prise au sens large c'est à dire qu'elle comprend la formation initiale (FI) et la formation continue (FC).

<sup>3</sup> Cela peut expliquer pour une large part pourquoi des personnes formées à l'approche ETED ont décidé de poursuivre leurs échanges et leur réflexion, conscientes d'une exigence qui demande d'approfondir, prendre du recul, confronter. La déontologie inhérente à la méthode ETED a été mainte fois évoquée lors de la journée bilan du 13 janvier 2000 qui regroupait l'ensemble du réseau et de nombreux invités «Le réseau ETED a 7 ans, expérimentation et développement autour de l'analyse du travail».

- La logique compétences, formule à la mode, se reflète tant dans le monde du travail que dans le monde de la formation et remet en cause les rôles traditionnels des différentes institutions. Si, pour ce qui concerne l'entreprise, on entend par "logique compétences" la tendance vers un ensemble cohérent comprenant l'organisation du travail et la gestion des ressources humaines (recrutement, formation, mobilité...), ensemble qui identifie, reconnaît et favorise le développement des compétences (par ex. lien entre organisation du travail, mobilité, progression des acquis). Si on considère aussi et plus particulièrement que la situation de travail est un lieu de développement de compétences (mais aussi parfois de sclérose), cela repose de façon aiguë la question de l'articulation entre les moments, lieux et formes de formation et des rôles précis des différents organismes et institutions, par exemple : phases didactiques de la formation initiale par rapport aux phases en alternance, formation initiale par rapport à l'expérience professionnelle et par rapport à la formation continue. Il s'ensuit, entre autres, deux grandes conséquences pour les professionnels de la formation :

- La formation professionnelle devenant une fonction de plus en plus partagée entre différentes institutions et intervenants, et donc objet de négociation, de partenariat, est-il encore possible de définir un champ professionnel et des "métiers" spécifiques de la formation avec leurs exigences propres de savoir-faire, de valeurs ? Si oui comment les caractériser ? Qu'est devenue, en particulier, la place du rapport pédagogique au formé, longtemps au cœur du métier, dans les cercles omniprésents (et peut-être contradictoires) des contraintes de gestion, des difficultés d'insertion, des constructions partenariales ?

- La formation professionnelle (initiale et continue) hors situations de travail est poussée dans son rôle singulier qui est a) d'offrir des savoirs (savoirs et savoir faire) non accessibles en situation de travail, b) de favoriser les acquisitions en situation de travail (démultiplication, potentialisation). Beaucoup plus que de simulation, d'imitation à l'identique pour "préparer", il s'agit de trouver les complémentarités entre les différents lieux, moments et formes de formation, c) de donner aux personnes les moyens, pour la part qui leur revient de plus en plus, de construire et piloter leur propre cheminement professionnel. Quelles leçons en retenir en termes de savoirs à transmettre, de pédagogie ?

Les questions posées au monde de la formation, les grands changements auxquels la formation contribue ne peuvent être ignorés dans leur ampleur. Les orientations institutionnelles offrent des cadres à la fois contraignants, peu précis quant aux modes de réalisation et un cap souvent changeant parce que dépendant de grandes options politiques qui dépassent le champ de la formation proprement dite. Par contraste et parce que les enjeux (humains en particulier) sont importants, les réponses qui se construisent en grande partie sur le terrain se font par avancées apparemment modestes, ouvertes et critiques. Celles-ci sont à suivre, à faire connaître, à confronter au débat. Les expériences et réflexions relatées dans ce cahier sont autant de pas à examiner et à considérer comme contribuant à l'adaptation des métiers de la formation professionnelle, à l'adaptation nécessaire de leurs rôles et pratiques au monde d'aujourd'hui. Pour rendre compte du travail collectif mené nous avons choisi de centrer ce Cahier sur l'évolution des métiers de la formation et sur l'usage de l'analyse des emplois dans leurs pratiques.

N.M.

## LISTE DES ETUDES SOURCES DE CE CAHIER ET POUR LESQUELLES L'APPROCHE ETED A ETE UTILISEE

Sur la quarantaine de chantiers ETED réalisés à ce jour, 50 % environ relèvent du champ de la formation soit pour étudier des emplois de la formation soit pour améliorer l'offre de formation.

### **Études déclenchées pour éclairer un problème de formation**

BARRAUD J., KITTEL F., MOREAU M., MOULE M. (2000), «La fonction ressources humaines : métiers, compétences et formations», Dunod.

EXERTIER S., PIEDIMONTE T. (1993), "Emplois de proximité des organismes bailleurs : homme ou femme de ménage correspondant de site, gardien généraliste, gardien gérant" Étude reportée dans " Référentiel des métiers de gardiens " cahier n°16, Collection Cahiers d'Actualité HLM, Union des HLM, 14, rue Lord Byron, 75008 PARIS

EXERTIER S., PIEDIMONTE T. (1993), «Comment former les gardiens et personnels de nettoyage ?», Guide pratique à l'usage de l'encadrement, Habitat Formation.

GELIS A. (1995), "L'analyse de l'emploi au service d'une pédagogie de l'alternance" Diffusion : Réseau Ressources Alternance, Académie de Montpellier, Collection les Documents Méthodologiques.

LAGEIX M.-P. (Coord), CHARMOT D., LEY B., ERIKSSON V. (1996), "L'emploi type Conseiller en insertion des permanences d'accueil, d'information et d'orientation des Missions Locales" DRTEFP, Collection Témoignages, Centre Régional de ressources pour l'insertion et lutte contre l'illettrisme "Sources".

LIAROUTZOS O., MERIOT S.-A. (1996), "Évolution des métiers du tertiaire administratif et rénovation de la filière professionnelle de formation" Collection parcours pédagogique Éditions FOUCHER Paris.

LIAROUTZOS O., ROBICHON M. (1999), «La recomposition des métiers de base de l'informatique – Entre technologie et prestation de services». Céreq Bref, n°155.

LE DEUN A., LOISEAU J. (1997), Référentiel emploi "Opérateur salles blanches", Groupe de travail AFPA, DDTE, FP, piloté par BARIBAUD M. AFPA Rhône-Alpes, Pont de Claix.

MERIOT S.-A. (1997), Restauration collective : analyse des besoins de formation pour une actualisation des diplômes, CPC Documents, Octobre.

RENAUD N. (1998), Évolution du métier de professeur-documentaliste dans l'enseignement agricole public, CCADIFA, section ingénierie de formation, Besançon.

RENAUD N. (1999), «Livret de suivi de l'emploi dans le cadre du programme nouveaux services, nouveaux emplois» CCADIFA, Ministère de l'agriculture et de la pêche, Ministère de l'emploi et de la solidarité.

ROUSSEAU M. (1997), «Les emplois de l'animation en Ile de France», La Documentation française.

ROUSSEAU M., ULISSE R. (1999), Les métiers de l'entreposage, Document interne AFPA

ROUSSEAU M., ULISSE R. (1999), «les emplois au sein des cellules d'appui des commissions locales d'insertion».

SIEURAC C., TRICOT D. (1997), Chaudronnier aéronautique, référentiel d'activités professionnelles. AFPA, Département sectoriel Industrie de Lyon, Direction technique.

SIEURAC C., TRICOT D. (1997), Ajusteur monteur de cellules d'avion, référentiel d'activités professionnelles. AFPA, Département sectoriel Industrie de Lyon, Direction technique.

### **Études portant sur des emplois de la formation :**

BONAMI J.-F. (1998), L'emploi de conseiller en validation des acquis, l'exemple de l'Université de La Rochelle, Monographie, Université La Rochelle, Formation Continue

Collège Coopératif Provence Alpes Méditerranée (1995), "Coordonnateur Emploi Formation", Diffusion : Délégation à la Formation Professionnelle.

GUILLET S. (coord) (1994), Fiche Emploi type du Cadre Pédagogique du CNFPT, Document de travail, CNFPT Direction des moyens, DRH Service Emploi Formation

LAGEIX M.-P. (1993), L'emploi type Conseiller en Formation Continue, Monographie polygraphiée, Rectorat de l'Académie de Grenoble, DAFCO.

LAGEIX M.-P., PEYROLLA M.-C., VALLA A.-C. (1996), Étude de l'emploi de coordonnateur dans un organisme de formation, Rectorat de l'Académie de Grenoble, DAFCO.

MAIRE N. (1992), Le mouvement de professionnalisation des responsables de formation dans la fonction publique de l'État, mémoire pour l'obtention du DESS métiers de la formation Université Pierre Mendès France, Grenoble.

MAIRE N. (1992), L'ETED du RFC (responsable de formation de centre) à l'INRA (Rapport de stage pour le DESS).

MANDON N. (1997), Les métiers GRH à la CAF des Hauts de Seine (formation action) rapport interne.

ULMANN A.-L (1998), «Étude des emplois d'adjoints de formation dans une entreprise aéroportuaire» rapport interne.

**Introduction Générale**

---

**LA FORMATION PROFESSIONNELLE  
SON ENVIRONNEMENT, ET SES MÉTIERS**





## LA FORMATION PROFESSIONNELLE, SON ENVIRONNEMENT ET SES METIERS (Nicole MANDON)

Rendre compte des métiers de la FP et de leurs évolutions de façon à appréhender leurs activités, leurs exigences, se heurte à de nombreuses difficultés méthodologiques comme par exemple tenir compte du contexte (de la toile de fond), prendre en compte une multitude de situations concrètes (fonctionnement institutionnel, statut, organisations locales...), découvrir une activité qui se déploie dans de nombreuses dimensions à tel point qu'il est difficile d'en discerner la spécificité. Reprenons ces trois obstacles.

S'il importe de comprendre le contexte général, les mouvements évolutifs qui impactent les emplois étudiés, l'objet ici n'est pas d'analyser ce contexte et son histoire comme le ferait un historien ou un sociologue spécialisé sur ces questions. D'ailleurs les travaux portant par exemple sur l'évolution de la formation, sur les comparaisons internationales entre systèmes de formation, sur les rapports qui s'établissent entre les partenaires sont nombreux et il ne s'agit pas ici de refaire ce travail. Il importe cependant d'observer les différents niveaux d'organisation incidents non pas pour étudier ceux-ci en eux-mêmes mais pour ne pas ignorer leur articulation et comprendre en fin de compte leurs incidences sur les emplois étudiés. Par exemple comment comprendre l'évolution des pratiques des professionnels de la formation si on ne perçoit pas les transformations de la notion de formation dans le monde moderne, les glissements des rôles des différentes institutions vis à vis de la formation ?

Par ailleurs la diversité des cas de figure rend difficile toute entrée dans une étude de terrain :

- diversité institutionnelle et diversité des statuts des personnels en particulier pour le secteur de la formation continue [CHARRAUD A.M. 1998 ; SIMULA P. 1996].
- diversité des choix d'organisation d'un organisme à l'autre et même parfois au sein du même organisme ou du même établissement, correspondant à la prise en charge des nouveaux rôles ou des nouvelles activités dévolues à la FP, (par ex. une nouvelle activité peut là se traduire par un emploi spécialisé, alors qu'ici elle est intégrée à d'autres activités plus «classiques»). Ces choix locaux d'organisation sont liés à l'histoire de l'institution et du collectif, aux initiatives individuelles etc.

Enfin l'activité des professionnels de la formation est multidimensionnelle. En effet cette activité est inscrite dans un cadre institutionnel qui indique en général des orientations et choix politiques auxquels la formation va contribuer, des moyens aux limites fixées, et dans ce cadre d'orientations et de contraintes les professionnels de la formation vont élaborer des offres de formation et les mettre en œuvre. Pour ce faire ils devront intégrer un certain nombre de données et de difficultés telles que :

- le manque de lisibilité des emplois auxquels la formation doit préparer,
- les méandres d'une construction sociale impliquant de nombreux acteurs qui cherchent encore leurs propres marques [RICHARD A., TESSIER J. 2000]
- la stratégie de marché : les offres de formation peuvent être considérées comme des parts de marché sur lequel les organismes et institutions doivent se positionner par ex. un organisme de formation va choisir de rester sur le niveau V avec accompagnement des jeunes, il veut diminuer ses sites de formation,
- les contraintes de gestion financière qui s'imposent le plus souvent *a priori* aux choix techniques et de fonctionnement,
- les publics qui changent profondément de par le contexte économique et social,

- la formation elle-même change dans sa technicité, dans ses modèles de référence, dans ses modalités.

Si bien qu'en première lecture, une enquête sur ce secteur fait d'abord apparaître une multitude de cas particuliers, avec une composition des emplois très diverse, ce qui rend opaque la spécificité professionnelle et la structuration évolutive des métiers.

Dans le même temps les personnes ressources chargées de l'accompagnement des professionnels de la FP, bien que relevant d'institutions différentes, pointent des problèmes similaires et urgents. Ainsi selon les propos recueillis lors d'une séance de travail d'un groupe composé de personnes ressources relevant de différentes institutions<sup>4</sup> et chargées de l'appui à des responsables de formation ou ingénieurs de formation ou encore à des équipes de formateurs voire à des établissements de formation, la question du soutien ou de l'accompagnement des professionnels de la FP ne se pose pas uniquement en termes d'appui technique, d'apport de nouveaux savoir faire. Il semble qu'il y ait à procéder, de façon partagée avec ces professionnels, à une remise à plat des problématiques auxquelles ils sont confrontés et qu'une compréhension de l'environnement leur est nécessaire. Il semble qu'à la fois les demandes de formation auxquelles ils répondent, les modèles pédagogiques et les cadres de collaboration soient remis en cause. C'est aussi toute la gestion des ces emplois qui est en cause qu'il s'agisse du recrutement (remise en cause des critères de recrutement), des critères de reconnaissance ou de la question de la mobilité. le tableau ci-après restitue "en brut" les propos tenus lors de cette réunion de travail.

---

<sup>4</sup> AFPA, Éducation nationale, organisme de formation de branche.

**Groupe de travail ETED « La GRH des emplois de la formation » 12/03/97\***

Secteur concerné	Public concerné	Problèmes posés et constats	Enjeux	Éléments de réponse
<p>Formation continue</p> <p>Formation professionnelle</p>	<p>Conseillers en formation continue</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolution de la demande adressée à l'Education nationale (réseau formation d'adultes) parallèlement à celle concernant les organismes relevant de la formation professionnelle (OPCA de branche, interbranches, CNFPT...) : de l'ingénierie de formation et pédagogique + prestation de formation à « autre chose ».</li> <li>- Apparition d'une demande à la périphérie de la formation : accompagnement de la vie et du changement dans les organisations, traitement de questions et de problèmes nouveaux (mobilités professionnelles, parcours dans la vie active/VAP/bilan/orientation, recrutement, liens formation/emploi/métiers/organisation...).</li> <li>- Evolution du cadre professionnel de l'EN : primat de l'insertion vis à vis de la formation.</li> <li>- Construction de modèles sociaux (rapport Boissonnat, se former tout au long de la vie...) et de réglementations (loi quinquennale : capital temps de formation, VAP, bilan de compétences ; découpage des diplômes professionnels en unités de travail et généralisation du positionnement et de la modularisation en formation initiale et continue ; émergence des CQP comme alternative aux diplômes...) qui intègrent et repositionnent la formation continue et professionnelle comme « seconde chance » (cf loi de 1971) : accès à la formation individualisée en contenus et objectifs pédagogiquement et financièrement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire face et maîtriser deux tendances apparemment contradictoires : la spécialisation fonctionnelle (collecte et gestion des fonds, réalisation des formations...) dans le marché de la formation professionnelle via l'appel au marché et la diversité des demandes adressées au réseau des GRETA.</li> <li>- Développer la capacité à accompagner l'évolution des pratiques professionnelles des CFC : de la standardisation (groupe-métiers) au sur-mesure (consultance et prestations adhoc) dans les démarches d'intervention et de réponse aux demandes.</li> <li>- Développer la capacité à articuler situation professionnelle et situation de formation.</li> <li>- Réussir le repositionnement du service public d'éducation en s'appuyant sur les ressources offertes pour répondre à la diversité des situations individuelles mêlant activités professionnelles et situations formatives.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les points clés théoriques et pratiques des démarches d'intervention en usage.</li> <li>- Caractériser et différencier les pratiques reproductibles ou non.</li> <li>- Réaliser une étude comparative des démarches en usage du point de vue de leur recours à l'analyse du travail.</li> <li>- Mettre en évidence en quoi l'objet ETED (l'emploi-métier dans l'organisation) à la périphérie de la formation constitue un point d'appui pour définir une professionnalité différente (l'analyste), plus proche de l'expert que de l'animateur.</li> <li>- Travailler la correspondance et la cohérence entre cette posture et les demandes nouvelles adressées au réseau académique.</li> <li>- Professionnaliser les intervenants à travers la formation continue (objectivation des pratiques dans des groupes d'analyse, initiation aux démarches de conseil, appui sur des études de cas...).</li> </ul>

\* Document réalisé par J.M Delengeas, C. Leneveu, O. Maréchau

## Compte rendu du travail du groupe « les problèmes de GRH des emplois de la formation »

Segment de la formation professionnelle et continue concerné	Public concerné	Problèmes	Enjeux	Éléments de réponse
Organisme de formation lié à une branche professionnelle	Formateurs de formation initiale et continue	<ul style="list-style-type: none"> <li>- problèmes pédagogiques et de gestion des groupes de formés, liés au changement de public</li> <li>- faible mobilité professionnelle interne des formateurs</li> <li>- usure professionnelle des formateurs par spécialisation</li> <li>- non prise en compte de la pédagogie comme critère de recrutement, d'affectation et d'évaluation des formateurs</li> <li>- évolution des déterminants de l'activité, accroissement de l'inadaptation des contenus et des modalités de formation</li> <li>- hétérogénéité et diversité en contradiction avec l'identification et la normalisation des pratiques de travail dues à la mise en œuvre de la certification ISO</li> <li>- pratiques actuelles de formation de formateur</li> <li>- évolution des profils des formateurs (du niveau V à IV)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- actions adaptées de formation de formateurs et suivi des nouveaux formateurs</li> <li>- élargissement des domaines d'intervention/nature des formations pour répondre à la demande de mobilité des formateurs</li> <li>- création de « répertoire de compétences » par formateurs selon domaines d'intervention couverts</li> <li>- définition des profils professionnels de formateurs</li> <li>- définition des positionnements et des activités des formateurs/conventions collectives</li> <li>- définition des missions d'assistant pédagogique</li> <li>- mise en place d'audit pédagogique par assistant pédagogique.</li> </ul>

**Compte rendu du travail du groupe « les problèmes de GRH des emplois de la formation »**

<b>Segment de la formation professionnelle et continue concerné</b>	<b>Public concerné</b>	<b>Problèmes</b>	<b>Enjeux</b>	<b>Éléments de réponse</b>
Centre de formation en apprentissage	Formateurs de CFA (formation initiale et apprentissage)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaissance professionnelle (statuts, contrats...)</li> <li>- identification des activités (face à face et hors)</li> <li>- formation de base insuffisante</li> <li>- reconnaissance et affirmation de l'identité professionnelle</li> <li>- développement de la capacité à accompagner les formés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nouveau cadre de professionnalisation (niveau III)</li> <li>- capacité à travailler dans un nouveau cadre professionnel (attentes sociales différentes, nouvelles prescriptions/plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes, évolution des contrats de travail du CDD de 12 mois à plus long, suivi des formés sur plusieurs années...)</li> <li>- perfectionnement professionnel à moyen-long terme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- création d'un diplôme universitaire de niveau II</li> <li>- prescription de projets d'établissement à travers une démarche participative pluriannuelle</li> <li>- mise en place de contrats-qualité liés aux projets d'établissement</li> <li>- nouveaux intervenants (formateurs-relais, consultants fonction publique...)</li> <li>- usage de la formation de formateur pour passer d'une adaptation courte à pluri annuelle</li> </ul>



Les études réalisées par les membres du réseau ETED Recherche Développement et portant sur des emplois de la formation sont diverses quant aux insertions institutionnelles des emplois étudiés mais relativement homogènes quant aux «fonctions» étudiées. (Voir *supra* la liste des études sources de ce Cahier). Leur intérêt réside en particulier dans les repères structurants utilisés qui permettent de mettre en évidence à la fois le foisonnement des activités, leur complexité, mais en même temps la spécificité des rôles assumés par ces emplois métiers qui se dégagent ainsi en tant que tels.

## 1. Le processus de production de la formation : étoffement et ancrage dans l'environnement

Le processus est compris ici comme l'ensemble des grandes étapes productives d'un bien ou d'un service. Nous proposons ci-après, le schéma du "processus de formation" d'un organisme de formation, tel qu'il s'est dégagé de façon commune au sein de nos groupes de travail et pour le secteur public (ex : AFPA, DAFCO et GRETA...)<sup>5</sup>. Bien que simplifié (trop simplifié reprocheront certains) il permet de situer rapidement les zones de turbulence ou de forte évolution, il permet aussi de situer les interventions des emplois étudiés. Ce schéma recense les grandes étapes suivantes :

- rappel : le contexte général, les grandes orientations politiques,
- rappel : le cadre institutionnel, l'environnement marché et partenariat,
- la veille de l'environnement, études
- l'analyse des besoins,
- élaboration du projet de formation (et de conseil en formation)
- la mise en œuvre
- le suivi et la régulation qui portent autant sur le fonctionnement collectif des différents intervenants que sur le rapport pédagogique au formé
- le suivi de gestion comptable et financier
- validation, reconnaissance

Ce processus prend source dans le contexte général, les grandes orientations politiques et se déroule dans des cadres institutionnels, un environnement de marché et des partenariats dont les stratégies, structurations et équilibres se font sur une autre temporalité mais qui procèdent également de cette production du service formation.

Citons rapidement quelques exemples d'options institutionnelles ou d'orientations, l'on comprend que celles-ci se répercutent sur les activités des professionnels relevant de ces institutions. L'AFPA issue de l'ANIFRMO<sup>6</sup> avec le rôle de la formation professionnelle accélérée des adultes après guerre, en particulier dans les métiers du bâtiment, a vu, avec les années d'expansion, son rôle s'élargir en termes de spécialités professionnelles et de niveaux. Puis les années de récession l'ont amenée, comme beaucoup d'organismes publics, à entrer dans le champ de la concurrence (jusqu'à 20% de ses ressources). Cette institution, avec ses 10 637 agents (chiffres de 1997), plus de 174 000 stagiaires l'an et plus de 66 millions d'heures de formation, doit se recentrer désormais sur l'accompagnement du plan d'action pour l'emploi élaboré dans le cadre européen. Comment les concepteurs et ingénieurs de formation et les formateurs qui travaillent dans cet organisme suivent-ils de tels changements d'orientation ? Est-ce que ces revirements leur font exercer le même métier, avec les mêmes compétences ? Peuvent-ils capitaliser les compétences développées antérieurement ? Sur quelles bases et outillage méthodologiques peuvent-ils s'appuyer ?

---

<sup>5</sup> Voir dans les articles de J. BARRAUD, F. KITTEL, M. MOULE et d'A.L. ULMANN des représentations correspondant à cette même notion appliquée à des services formation d'entreprise.

<sup>6</sup>ANIFRMO Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main d'œuvre, créée le 11 01 49



On peut de la même manière poser la question de l'évolution des métiers au sein de l'Éducation nationale avec :

- le partage des sites et modes pédagogiques en particulier avec l'alternance,
  - le poids grandissant de la référence à "l'employabilité" - mais comment celle-ci est-elle définie, sur quel terme ?
  - le poids grandissant de la référence aux "compétences" - mais qu'est-ce qu'une compétence sortie d'un parcours d'acquisition, sortie d'une mise en situation et d'un collectif de travail ? - que deviennent les référents disciplinaires, les diplômes ?
- les nouveaux systèmes de reconnaissance - mais quel est l'objet de validation ou de certification, qui peut et doit valider, certifier ?

Du côté de l'entreprise, les missions du service formation changent également. La logique compétences semble au moins souligner l'importance des savoirs et savoir-faire de l'homme et l'indispensable investissement humain pour assurer la réactivité de l'entreprise. Les services formation d'entreprises semblent plus intégrés aux projets des directions et des responsables opérationnels mais ils ont un rôle d'interface délicat à jouer entre les orientations stratégiques, les objectifs plus immédiats des opérationnels, l'argumentaire gestionnaire et ils ont à défendre, au centre de cela, une expertise spécifique qui est d'assurer la formation des hommes.

Si l'on considère maintenant le processus de production de formation proprement dit (soit les phases plus couramment retenues), on note un étoffement et une complexification qui se manifestent en particulier par le développement de phases amont (veille, étude, analyse des besoins), l'épaississement des phases de mises en œuvre avec l'addition de nouveaux services (conseil, conduite de projet, positionnement des stagiaires...), l'importance croissante de bouclages liés aux régulations puis aux bilans, les remontées et nouvelle répartition des moments de validation, reconnaissance.

Attardons-nous sur la phase amont dite veille, études, analyse des besoins. Une des plus grosses difficultés auxquelles se heurte la formation professionnelle est le manque de lisibilité des emplois auxquels elle prépare, de leur devenir. Il nous faut bien sûr raisonner avec le terme envisagé selon la formation, la question se pose différemment pour une formation courte de perfectionnement, pour une formation continue qualifiante, pour une formation initiale voire pour la révision de toute une filière ou encore, dans une autre temporalité, pour les grandes réformes du système éducatif. Même avec ces nuances, l'exercice d'anticipation est particulièrement difficile de par l'imbrication des facteurs de changement (comme technologie, marchés, choix stratégiques, choix d'organisation, politiques de GRH) et par l'échelle espace temps de leur manifestation (mondialisation et jeux locaux, rapidité des évolutions). En outre les correspondances qui se faisaient écho dans la période dite des trente glorieuses entre les niveaux et diplômes du système éducatif d'une part et les strates de qualification dans le monde du travail d'autre part se trouvent remises en cause à la fois par les changements organisationnels, les changements de pratiques des entreprises en matière de GRH et la modification des flux de main d'œuvre avec la récession. Aussi il ne suffit plus d'enquêter en désignant et en quantifiant. Il faut procéder à une collecte d'informations touchant des aspects multiples comme des données générales sur le secteur, les projets d'établissements, les projets de services, les options de GRH par exemple, avant de procéder à une analyse du travail qu'il s'agira de situer tant dans le fonctionnement actuel que par rapport aux mouvements émergents, aux changements annoncés. Des professionnels de la formation, par manque de données sur les futurs emplois, sont souvent amenés à s'engager dans ce travail qui d'ailleurs s'accompagne de relations à instaurer voire à maintenir pour établir une véritable veille avec des interlocuteurs relativement nouveaux. Or on peut se demander s'il ne s'agit pas là d'une expertise en propre et si, de par les circonstances, il est nécessaire aux professionnels de la

s'en emparer, à quelles conditions ? Ce sera une des questions à revoir au moment de la conclusion où on constatera d'ailleurs d'autres usages, inattendus, de l'analyse des emplois et du travail par ces professionnels.

La phase d'élaboration du projet de formation intègre de plus en plus des données issues de la veille et d'anticipation, des suivis de déroulements en cours pour en tirer les leçons... la recherche de nouveaux modèles pédagogiques... C'est une phase où se cristallisent la nécessité de production et la nécessité de renouveler.

La phase de mise en œuvre se voit souvent greffée d'actions connexes à la formation proprement dite (conseil formation, pilotage de projet, positionnement des stagiaires), la formation se traduisant elle-même, en général, par des montages de dispositifs, et faisant appel à des prestataires extérieurs (on verra se développer le rôle d'acheteur dans l'emploi de responsable de formation).

Le suivi, la régulation portent autant sur le fonctionnement collectif des différents intervenants que sur le rapport pédagogique au formé, il faut ajouter le suivi et la régulation de gestion financière.

Soulignons enfin le renouvellement des modes de reconnaissance avec la remise en cause<sup>7</sup> du rôle traditionnel du diplôme. Cette phase de validation tend à remonter et à se distribuer différemment au long du processus (avec par exemple la VAP). La recherche de nouveaux modes de reconnaissance requestionne les rôles de différents acteurs (qui doit valider ?) et l'objet de la validation. Enfin de nouveaux critères et procédures de reconnaissance risquent d'infléchir fortement la formation dans son contenu même (cf. les NVQ).

**L'ensemble du processus est à considérer non pas comme descendant de façon linéaire mais comme bouclé**, chaque étape se réajustant selon les observations et données collectées et analysées. Il est probable qu'une des conditions majeures d'adaptation et d'innovation pertinente réside dans cette capacité de réflexion critique intégrée au déroulement. Ce qui implique bien des évolutions dans les modes de fonctionnement institutionnels. On voit là comment les expérimentations quotidiennes, souvent nées de l'initiative individuelle ou d'un collectif restreint peuvent être appelées à devenir objet d'une gestion managériale. Si l'on entend souvent poser la question de l'adaptation de la main d'œuvre et parfois la dénonciation d'une résistance au changement, les évolutions institutionnelles reposent aussi et en grande part sur la capacité des institutions à favoriser les initiatives, à capitaliser les expérimentations tout en donnant un cadre de fonctionnement de croisière [BROCHIER 1998].

L'ensemble du processus se déroule de façon ouverte sur l'extérieur en intégrant des rapports à des acteurs multiples (politiques, gestionnaires, partenaires sociaux, partenaires co-intervenants sur la formation etc.). Ce thème est largement développé en particulier dans la littérature du Céreq. Il se reflète ici dans ce Cahier dans les réseaux de relations des emplois étudiés (première partie) et l'on verra plus particulièrement, en deuxième partie, l'appui que peut apporter l'analyse des emplois et de leurs évolutions dans les pratiques professionnelles liées à ces partenariats et collaborations.

---

<sup>7</sup> en France, la référence au diplôme n'est cependant pas absente, cf. l'article de E. SULZER

# LE PROCESSUS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

## CONTRAINTES GÉNÉRALES

*Orientation politiques mesures incitatrices (Nationales, européennes régionales)*

Consultations partenariales

Cadres de références (« Modèles » dans le champ d'expertise, « modèles » administratifs et de gestion)

Nouvelles formes de contractualisation (conditions de financement, normes qualité, contrats d'objectifs...)

*Environnement économique et social, nouvelles technologies*

## MARCHE DE LA FORMATION ET CONCURRENCE

Structuration du champ en termes institutionnels « partage » du champ de la formation entre les grandes institutions et partenaires,

Exemples :

École/entreprise  
Ministère du travail /  
Éducation nationale.

Poids relatif des prescripteurs (poids des branches, des collectivités territoriales)

Circuit des fonds pour la formation (modification de la collecte)

## ORIENTATIONS POLITIQUES

Au niveau Ministère de tutelle

## ORIENTATIONS STRATÉGIQUES

Plans moyen terme Notes d'orientation

## DIRECTIVES INSTITUTIONNELLES

Rôle : orientation, contrôle, régulation, production de normes et de règles (labels, système d'organisation de la formation (ex, SRIF pour EN)

## ÉMERGENCES DU TERRAIN

## VEILLE ÉTUDES

## PARTENARIAT

Consultations et montages partenariaux (ex. CPC, CPN, région...)

## ÉVALUATION

(évaluation des politiques publiques, évaluation des contrats de plan sur la modernisation de la formation etc...)

## MOYENS RESSOURCES

*Ressources externes  
Ressources internes*

## ÉVALUATION CAPITALISATION

Ex. analyse des besoins internes en termes de compétences, d'accompagnement, de moyens

Bilan des prestations, des expérimentations

### BILAN TECHNIQUE ET DE GESTION

Ex. Formation interne

**SUIVI DE GESTION**  
Suivi de gestion comptable et financier

Bilan financier et technique

## CHOIX STRATÉGIQUES LOCAUX

Élaboration du projet de développement de l'organisme de formation

Positionnement de l'organisme sur le marché de la formation

Définition des objectifs, programmation, règles de suivi et de rationalisation de la production

### DÉFINITION DES BESOINS DE FORMATION

Examen des problèmes de formation posés et relevant du champ retenu par l'organisme (pb de publics spécifiques, de territoire, d'entreprises, d'individus...)

### ÉLABORATION DU PROJET DE FORMATION ET DE CONSEIL

Analyse fine des besoins, formulation d'objectifs opérationnels, définition de modes d'action, dispositifs d'évaluation.

Prestation « de base »: Produit standard, différencié de type modulaire, individualisé, alterné à distance.

#### Prototype

Prestations connexes: ex. conseil formation, conduite de projet sur terrain, positionnement des stagiaires, VAP, Information formation des tuteurs et hiérarchiques, mobilisation active.

### ORGANISATION ET MISE EN ŒUVRE

Organisation et animation des équipes, Appui, Réception des bénéficiaires, éventuellement contribuer au projet professionnel et évaluation des acquis, définition des parcours et mise en place, la formation elle-même.

### SUIVI RÉGULATION

### ÉVALUATION

Évaluation des formés évaluation à chaud des acquis formatifs.

Évaluation qualitative de la prestation et effets, éventuellement en situation de travail.

**LISIBILITÉ SOCIALE DES ACQUIS, VALIDATION, CERTIFICATION, DIPLOMES**

### CLIENTS

(entreprises, individus)

### PROMOTION

Marketing, lien avec les prescripteurs commercialisation communication externe



## 2. L'identification d'emplois types ou emplois métiers spécifiques de la formation professionnelle

La multitude de cas de figure est une donnée générale quels que soient les emplois étudiés, elle est particulièrement marquante dans le cas des emplois de la formation professionnelle. Notre souci sera de ne pas la gommer mais de voir si à travers cette diversité se dégage une spécificité professionnelle qui affirmerait les professionnels de la formation dans leur rôle distinctif au sein d'une fonction devenue tellement partagée. Une spécificité qui éclairerait aussi la complexité de leur travail et ses exigences.

Pour cela nous disposons de repères analytiques et de notions structurantes. Nous nous appuyons en particulier sur la notion de rôle socio-productif défini par : la part d'intervention sur le processus de production, le positionnement d'interface, la complexité et sens du travail. C'est sur ces critères que nous identifierons des emplois types ETED ou emplois métiers distincts. Dans cette approche, la complexité et le sens productif du travail sont liés et nous disposons d'une unité emploi dite ETED ou emploi-métier.

### 2.1. Part d'intervention sur le processus

Prenons un exemple : J. BARRAUD ; F. KITTEL et M. MOULE identifient un emploi type ou emploi métier de responsable formation en entreprise à partir d'un "cœur de métier" correspondant à un ensemble relativement permanent d'attributions<sup>8</sup> de base, enchaînées en une logique de production : analyse des besoins de formation, conception des réponses formation avec, souvent, montages de dispositifs (la question demeure ouverte pour l'ingénierie de formation proprement dite), estimation du budget (et parfois négociation), établissement du cahier des charges pour les organismes de formation ou formateurs prestataires, négociation avec ceux-ci, animation et suivi des actions de formation, bilan, évaluation. Ces attributions de base peuvent être lues comme la part d'intervention du responsable de formation sur le processus\* de production de la formation. Ces grandes attributions peuvent être examinées de façon plus détaillées dans l'enchaînement d'activité\* des titulaires de l'emploi étudié. Les séquences ainsi repérées sont ensuite analysées finement selon le schéma analytique dit des démarches spécifiques\* qui met à plat la complexité du travail et la finalité que lui donne le titulaire (cf. *infra* le tableau «analyse des démarches spécifiques»).

### 2.2. Positionnement d'interface

Le positionnement d'interface est une caractéristique importante d'un emploi métier indissociable de son rôle productif (d'où notre désignation de rôle socio-productif). Ce positionnement d'interface est dégagé du réseau des relations qui liste les interlocuteurs avec lesquels le titulaire d'un emploi est en relation au cours de son travail ainsi que des objets et circonstances de ces relations. Ainsi le responsable formation en entreprise est souvent en interface entre la direction stratégique (directement ou *via* la DRH) les responsables opérationnels, les agents qui constituent leurs publics, les collègues de la formation (co-intervenants), les partenaires de la formation (organismes décideurs et gestionnaires), les partenaires sociaux (cf. les articles descriptifs suivants).

---

<sup>8</sup> Le terme attribution est utilisé ici par défaut, il n'est pas satisfaisant car il correspond autant aux attributions "décidées" par la direction que des prises en charge à l'initiative des individus. L'impact des individus est également très fort dans la façon de réaliser et de prendre en charge ces activités et relations.

### 2.3. Complexité et sens

Chacune des séquences d'intervention repérées sur le processus ou plus finement sur la chaîne d'activité est analysée en relevant toutes les données que le responsable formation prend en compte, ses finalités, ses actions clés, c'est ce que nous appelons en terme méthodologique l'analyse des démarches spécifiques\*. Visuellement le tableau analytique utilisé présente une colonne de données très fournie, une colonne où les verbes d'action sont en nombre réduit (équivalent à des mots clés ou actions clés), la colonne des finalités est très dense, une ou deux finalités par séquence. Quelques collègues parlent de «triangles décroissants». Cette analyse très fine ne peut être réalisée que si des entretiens ont été menés préalablement selon une méthode précise (entretiens dits guidés ou centrés, pratiquant une écoute-découverte, au cours desquels les titulaires sont amenés à «dire leur travail», en aucun cas à l'analyser).

<b>Analyse des démarches spécifiques (complexité et sens du travail)</b>		
<b>Grande attribution A (ou séquence A d'intervention sur le processus)</b>		
<b>Données prises en compte</b> il / elle tient compte de	<b>Actions clés</b> en ...faisant...	<b>Finalités intermédiaires</b> il / elle vise
-		
-	-	
-	-	-
-	-	
<b>Grande attribution N (ou séquence N d'intervention sur le processus)</b>		
<b>Données prises en compte</b> il / elle tient compte de	<b>Actions clés</b> en ...faisant...	<b>Finalités intermédiaires</b> il / elle vise
-		
-	-	
-	-	-
-	-	
===> <b>Finalité globale</b> (sens productif, donne cohérence à cet ensemble d'attributions)		

### 2.4. Complexité et sens (suite) : La finalité globale

L'ensemble des attributions de base avec leurs finalités intermédiaires converge vers une finalité globale\* ou exigence de résultat que se donne le titulaire de l'emploi, soit ce qu'il vise, ce qui l'oriente dans ses choix de solutions. La finalité globale est une notion importante dans la méthode ETED elle agit de façon discriminante pour identifier les emplois types ou emplois métiers (voir en particulier l'article d'A.L. ULMANN).

La présentation du responsable formation (ensemble d'attributions de base avec la finalité globale) proposée par J. BARRAUD et *alli*, est confirmée par d'autres études réalisées dans le réseau ETED Recherche Développement<sup>9</sup>. La finalité globale est relativement proche de celle du cadre pédagogique de la fonction publique territoriale proposée par S. GUILLET.

Finalité globale de l'emploi métier responsable de formation " assurer le développement des compétences des salariés, nécessaires aux évolutions de l'entreprise en maîtrisant l'investissement formation " (J.BARRAUD, F. KITTEL, et M. MOULE, 2000).

Finalité globale proposée par Sylvie GUILLET pour les cadres pédagogiques de la fonction publique territoriale : " discerner, affirmer et développer les compétences des personnels en vue de l'amélioration du service rendu par les collectivités territoriales " Présentation orale réunion du 10 décembre 1996.

Il serait intéressant de comparer cette finalité globale avec celle d'emplois types " équivalents " relevant d'organismes de formation publiques (éducation nationale ou l'AFPA par exemple). Nous n'avons pas réalisé de descriptifs ETED correspondant à ces emplois mais nous renvoyons le lecteur à la troisième partie du document où les pratiques exposées par des professionnels relevant de ces institutions laissent entrevoir leurs " finalités ".

Les critères et notions présentées ci-dessus sont largement utilisées dans les analyses d'emplois pratiquées et présentées dans les chapitres suivants. Il faut souligner, en termes méthodologiques, l'importance - pour lier complexité et sens productif - de faire porter l'analyse dite des démarches spécifiques sur les séquences productives. Par ailleurs le positionnement d'interface est une notion synthétique à dégager en particulier du réseau des relations. Si ce dernier est en général mis à plat, analysé dans les différentes études réalisées, en dégager la synthèse en terme de positionnement d'interface est parfois « oublié » or c'est une caractéristique forte d'un métier, de son rôle socio-productif. Il est recommandé que le « Résumé » de l'emploi type ETED ou emploi métier identifié, rubrique dite aussi « Définition », indique dans sa forme rédigée, les caractéristiques qui ont permis de distinguer un ETED ou emploi métier et donc : les grandes attributions ou la part d'intervention sur le processus de production, le positionnement d'interface, et donne des indications de complexité. Dans tous les cas cette rubrique de synthèse indique la finalité globale ou sens du travail. Homogénéiser l'écriture de cette rubrique en particulier faciliterait la capitalisation des études réalisées. Cela faciliterait aussi pour le destinataire la compréhension de l'unité emploi restituée.

### **3. La variabilité des emplois et ce qu'elle nous apprend**

L'analyse fait apparaître des nuances par rapport à la formulation fondée sur la spécificité et présentée ci-dessus en particulier dans la rubrique « Résumé ». En effet peuvent s'ajouter ou non à ce premier ensemble d'attributions de base d'autres activités comme des activités de formation proprement dite ou encore des excroissances de certaines étapes allant jusqu'à un démarchage commercial voire au marketing ou au conseil. Cet ensemble d'attributions de base peut porter sur un public diversifié ou spécifique et correspondre à un domaine de formation plus ou moins large ou spécialisé. Une activité désignée de façon identique peut se traduire de façon assez différente dans le détail des " démarches " ainsi l'analyse des besoins peut se traduire par un contenu très variable en termes de données collectées et en termes relationnels.

---

<sup>9</sup> Le responsable formation de centre à l'INRA, Le cadre pédagogique de la fonction publique territoriale, le responsable formation au siège départemental d'une CAF (Caisse d'Allocations Familiales).



Selon notre option méthodologique, la diversité des cas de figure constatée n'est pas gommée mais restituée dans le descriptif à travers la notion de variabilité\* de l'emploi type ou emploi métier qui renvoie aux effets des circonstances locales sur l'emploi et la notion d'élasticité\* de l'emploi qui est liée à l'individu qui tient l'emploi, à l'extension particulière qu'il lui donne.

Un rapprochement de la variabilité et de l'élasticité de l'emploi, avec les données sur le contexte, et sur les profils, ainsi qu'un travail comparatif plus général, permettent de déceler des mouvements émergents (hypothèses d'évolution) d'une part et d'autre part, d'identifier des repères de progression professionnelle dans l'espace professionnel que représente l'emploi type ou emploi métier. Deux rubriques supplémentaires sont alors alimentées : un schéma de synthèse dit «plage de l'emploi-type», et des indications de «tendances d'évolution».

La plage\* de l'emploi type ou emploi métier est une image cumulée représentant l'espace professionnel de façon structurée :

- d'une part en termes de dimensions de l'activité (dimensions techniques, relationnelles et d'organisation gestion),
- d'autre part en termes de repères de progression professionnelle qui distinguent un «noyau de base» occupé par les titulaires confirmés relevant de cet emploi type et des extensions possibles. Lorsque cette rubrique est aboutie, sont esquissées sur le schéma des «lignes de progression professionnelle possibles» au sein d'un emploi type ETED ou emploi-métier.

Enfin dans un nombre de cas non négligeable les situations concrètes de travail semblent composées de plusieurs morceaux d'emplois types différents identifiés selon nos critères<sup>10</sup>. La lecture de ces situations (souvent désignées de façon floue comme « polyvalentes » et que nous préférons dire « composites ») se trouve simplifiée alors. Il est proposé d'examiner ce que signifie le cumul sur une même personne d'ensembles différents selon les critères utilisés. Parfois les finalités globales semblent "s'emboîter" parfois au contraire elles apparaissent contradictoires en termes de choix de solutions, de priorités qu'est amené à faire le titulaire de l'emploi, il va sans dire que cette dernière situation est humainement difficile à tenir même si elle est "habillée" sous le vocable de polyvalence. Nous n'avons pas dans ce cahier d'exemples de ce type. Par contre nous proposons de voir comment les notions analytiques sont discriminantes dans l'analyse des emplois de responsable formation, d'adjoint de formation et de formateurs qui de proche en proche se chevauchent en termes d'activité (A.L. ULMANN).

#### **4. Les usages de l'analyse des emplois et du travail dans les pratiques professionnelles**

L'usage «spontané» par les professionnels de la formation de l'analyse des emplois, de leurs évolutions et du travail, consiste en une étude préalable pour appréhender les besoins de formation, situer les exigences en termes de savoirs et savoir-faire (domaines et niveaux). Si cet usage est certes courant il est loin d'être le seul. Un des principaux constats de ce bilan est que l'analyse des emplois, de leurs évolutions et du travail, constitue une ressource pour les professionnels de la formation lors de différentes séquences de leur activité, lors de séquences amont comme l'analyse des besoins de formation, lors de la conception des référentiels de formation et en particulier lors de l'élaboration du référentiel d'activité qu'il comprend, mais il sert également de ressource pour gérer les phases de stages en milieu de travail, repenser aux complémentarités entre les moments de la formation et concevoir la

---

<sup>10</sup> Une des clarifications apportées par notre analyse est de dégager des ensembles d'attributions cohérents par leur finalité globale (et par le positionnement d'interface).

pédagogie en conséquence. Dans tous ces cas l'analyse des emplois, de leurs évolutions et du travail, constitue une ressource essentielle mais non unique, elle est en général associée à des référents plus classiques des professionnels de la formation. L'autre constat est qu'il s'agit aussi d'une ressource pour travailler avec les partenaires, avec les acteurs qui eux ne relèvent pas directement du champ de la formation. Or dans un domaine où la construction sociale a un poids aussi important, l'on comprend les perspectives qu'ouvre ce constat et l'intérêt qu'il y a à examiner comment joue cette ressource.

La deuxième partie de ce cahier présente deux types d'articles, les uns donnent les résultats d'études ou d'observations menées par des chercheurs et qui permettent de mieux comprendre à quels moments d'une construction collective l'analyse des emplois peut constituer une ressource par exemple lors de la construction des diplômes de l'Éducation nationale (article d'Edith KIRSCH) ou encore dans les essais et débats autour des nouvelles formes de certifications (article d'Emmanuel SULZER). Jean-Marie ELLIAUTOU quant à lui, à partir des attentes des employeurs telles qu'elles se manifestent dans les pratiques de recrutement, requestionne les modes de prise en compte des situations de travail dans la formation, il souligne en particulier la contribution nécessaire de la formation (peut-être en exploitant les phases en alternance) à la construction de «compétences d'intégration»<sup>11</sup>. L'autre type d'articles correspond à des témoignages précis de professionnels de la formation sur leur propre pratique et en particulier en ce qu'elle exploite l'analyse des emplois, de leurs évolutions et du travail.

L'article de J. BARRAUD, F. KITTEL et M. MOULE est centré sur l'exploitation qu'elles ont faite de l'analyse du travail non seulement en termes de contenu de formation mais aussi en termes pédagogiques, elles indiquent également leur détour théorique en particulier sur la notion de compétences. Les autres articles rendent compte des aspects relevant du dialogue et des collaborations nécessaires avec des acteurs ne relevant pas directement du champ de la formation, comme des aspects techniques de la formation qui reviennent en propre aux professionnels de la formation, tels que l'ingénierie de formation, le suivi des parcours des élèves par rapport au référentiel et au programme, l'élaboration d'un référentiel de VAP.

A. GELIS, après un constat sur les difficultés et exigences de mise en œuvre de l'alternance dans les lycées professionnels propose une expérience basée sur l'analyse de l'emploi de tuteur. Une connaissance précise de cet emploi permet à l'enseignant d'apprécier les objectifs possibles du stage de l'élève, de les négocier, de les suivre. L'article montre de façon détaillée comment cette pratique s'est insérée dans le rapport entre les enseignants, l'entreprise et le tuteur, ainsi que l'aide apportée à l'enseignant dans le rapprochement de la situation de stage avec le référentiel. En tant que personne ressource A. GELIS a tiré de cette expérience des outils pratiques destinés aux enseignants dans le cadre de l'alternance et de la validation des acquis.

D. TRICOT relate une expérience de transfert de la méthodologie ETED auprès d'ingénieurs de formation et de formateurs d'une part dans le cadre du réexamen d'une formation pour le secteur aéronautique et d'autre part dans le cadre de l'élaboration d'un guide méthodologique pour l'ingénierie de formation, guide à vocation institutionnelle (AFPA). L'article pointe deux aspects sensibles du transfert :

- les appropriations différentes de la méthode selon qu'il s'agisse des ingénieurs de formation ou des formateurs. Cela rejoint des observations équivalentes faites dans d'autres cas et nous amène à repenser les conditions de diffusion et de transfert d'une part en ayant conscience des exigences de la méthode et des «pré requis» nécessaires, d'autre part en

---

<sup>11</sup> Je propose ce terme avec beaucoup de prudence et renvoie le lecteur à l'article.

proposant différentes entrées et progressions dans la maîtrise méthodologique de façon à ce qu'une appropriation partielle avec un objectif ciblé d'utilisation soit possible sans qu'il y ait pour autant dérive par rapport à la conception d'ensemble et à l'esprit.

- la prégnance de la logique formation lorsque des professionnels de la formation procèdent à des analyses d'emplois. L'analyse des emplois et du travail est censée refléter la réalité professionnelle mais elle est réalisée dans l'optique formation dont elle ne peut ignorer les contraintes de mise en œuvre. Est-il possible d'ignorer celle-ci lors de l'analyse ?

Nous touchons là un point sensible sur lequel il nous faudra revenir en conclusion à l'éclairage de ces articles. S'il n'existe pas de source d'information sur les emplois, pertinente par rapport aux problème de formation, régulièrement alimentée et donc à jour et dans laquelle les différents acteurs pourraient puiser, est-ce que les professionnels de la formation peuvent s'approprier une part d'un savoir analyser les emplois et leurs évolutions, dans quelles limites (cadre ou cible) et à quelles conditions ? La situation fait que des choix pragmatiques ou de nécessité sont faits et que les professionnels de la formation s'engagent largement dans cette analyse. Mais n'est-ce pas pourtant une affaire de spécialistes ? Comment distinguer ce nouveau savoir-faire nécessaire aux professionnels de la formation du savoir-faire de l'analyste expert dans le domaine et qui se réfère en général à la sociologie ou/et à la psychologie<sup>12</sup>. Dans toute action de transfert il importe de définir clairement les objectifs, les conditions de mise en œuvre, les cadres de référence des destinataires.

E. de la MORVONNAIS relate une expérimentation visant à tester la faisabilité de la VAP, dans le secteur sanitaire et social (hors loi de 1992). Cette expérimentation est appliquée au certificat d'aptitude aux fonctions d'aide médico-psychologique. On retiendra en particulier de cette expérimentation l'exploitation de la notion de finalité selon la méthode ETED qui semble ouvrir un pont entre les cultures des professionnels d'une part et des formateurs d'autre part, et donc faciliter les transactions du jury, les professionnels rapprochant les «finalités intermédiaires» des «savoirs mobilisés pour l'action» et les formateurs rapprochant ces mêmes finalités intermédiaires des «capacités à faire visées par la formation».

---

<sup>12</sup> qui sont les deux disciplines de base auxquelles se rattachent ETED, d'autres approches relèvent d'autres disciplines comme l'ergonomie, la sociologie clinique.

**Première Partie**

---

**DES MÉTIERS AU CROISEMENT D'ACTIVITÉS NOUVELLES,  
D'INITIATIVES INDIVIDUELLES ET DE CHOIX INSTITUTIONNELS**



# Qui sont les formateurs d'adultes ?

Note bibliographique

Jean-François BONAMI

□ Jean-François BONAMI est analyste du travail, des emplois et des compétences et consultant en ressources humaines. Professeur associé à l'Université de La Rochelle, il a pour mission la mise en place des procédures permettant à des actifs la validation d'acquis professionnels et la reprise d'études.

## En 1975

L'histoire récente de la modernisation de notre pays, l'évolution des fonctions de la formation et de ses modes de financement sont les structurants forts des métiers de la formation des adultes en France.<sup>1</sup>

La période historique 1945/1971 est marquée par le face à face pédagogique en tant que pratique principale des formateurs. C'est aussi au cours de cette période qu'apparaissent dans les pratiques, dans la loi et dans les budgets, les Conseillers d'orientation et puis les Conseillers en Formation Continue (CFC)<sup>2</sup>.

En 1975, on estime à 4000 le nombre de formateurs à temps plein et à environ 40000 le nombre de personnes qui devraient mener à temps partiel des actions de formation.

Alain Meignant, réfléchissant sur la formation des formateurs se pose d'abord la question de savoir si **être formateur c'est "un métier ou une fonction sociale ?"**. La notion de métier renvoyant à l'instrumentation (maîtrise d'un outillage et d'un savoir-faire) et la notion de fonction incluant une réflexion de type sociologique et / ou politique sur le rôle du formateur dans la société.

Il pose ensuite la question : "qui sont les formateurs?". S'appuyant sur une étude de type sociologique portant sur les formateurs "professionnels" à temps plein<sup>3</sup> il en tire les observations suivantes :

- "51 % des formateurs sont issus de catégories sociales dites supérieures (surtout cadres et fonctionnaires supérieurs)
- 39% viennent des catégories moyennes
- 10% des catégories populaires"

---

<sup>1</sup> Pour les périodes antérieures à 1975, le lecteur pourra utilement se reporter à l'ouvrage de N.Terrot "L'éducation des adultes en France : 1789-1971", Livre de Poche, 1998 (Réédition)

<sup>2</sup> Raymond Vadier, Directeur du CESI depuis sa création en 1958 par cinq partenaires industriels est appelé en 1970 au ministère de l'Éducation nationale en pleine réorganisation comme Directeur Délégué à l'Orientation et à la Formation Continue : « Cette fonction couvrait à la fois l'orientation (corps des conseiller d'orientation) et la formation continue, dans l'idée que l'une et l'autre intéressaient toute la vie ; ainsi furent créés les GRETA qui permettent aujourd'hui encore de mettre en commun les moyens pédagogiques et matériels des établissements d'un même secteur géographique ; dans les universités on institua des Missions Universitaires de Formation Continue ; au plan territorial fut institué dans chaque académie un Délégué Académique à la Formation Continue ; j'ai aussi contribué à la mise en place de l'ONISEP et du Céreq, créés à l'occasion de la même réorganisation ».

<sup>3</sup> Étude réalisée avant la publication de la loi de 1971 par Philippe Fritsch. [ P.Fritsch, "L'éducation des adultes", Paris, Mouton, 1971 ] à partir du fichier INFA, structure devenue ADEP et disparue depuis.

La conclusion qui en est tirée est que le fait de devenir formateur constitue un signe de **mobilité sociale** descendante pour les premiers, ascendante pour les formateurs d'origine populaire. Mais dans les deux cas elle s'effectue dans le sens de la **marginalité**. Près des 2/3 des formateurs ont connu au cours de leur scolarité des accidents de parcours (redoublement, maladie, interruption d'études). 85% d'entre eux sont les "produits" de l'éducation permanente (mouvements de jeunesse et autres). Les trois quarts d'entre eux ont suivi un cursus professionnel tout aussi mouvementé que leur cursus scolaire. Cette double marginalité, scolaire et professionnelle semble avoir développé chez eux un discours critique du système scolaire et des attitudes équivoques vis à vis de l'entreprise.

Se pose alors la troisième question qui est celle de la **professionnalisation des formateurs**. L'effet de la loi de 1971 semble à cette époque avoir donné une impulsion à la professionnalisation des formateurs et à la création de systèmes éducatifs spécialisés dans leur formation.

En 1974, Guy le Boterf et François Viallet se posent la question de savoir si les formateurs se trouvent en situation professionnelle. Cela les amène, après s'être livrés à une véritable "entreprise de désencombrement", à dégager cinq profils principaux de formateurs :

- le "responsable de formation"
- le "gestionnaire de formation"
- l'"enseignant"
- le "spécialiste de moyens pédagogiques"
- le "formateur consultant"

Alain Meignant, tout en reconnaissant le mérite de ce regroupement qui permet de clarifier un peu la situation des métiers de la formation, émet deux remarques :

- ce regroupement permet de justifier et d'accélérer le processus de professionnalisation des formateurs, mais il est en contradiction avec l'idée d'éducation permanente qui préconisait une société où "chacun serait le formateur de chacun"
- d'autre part, les typologies précédemment énoncées présentent un autre danger : en spécialisant les différentes fonctions des formateurs, elles tendent à faire oublier que, dans la réalité de la formation, ces différentes fonctions sont extrêmement liées et interdépendantes. Il est en effet évident, lorsque l'on analyse les situations de formation, que l'organisation et la gestion, ont des répercussions constantes sur l'animation et la pédagogie<sup>4</sup>.

### **Pour la période actuelle**

#### **Une approche typologique des organismes et de leurs salariés**

Au plan quantitatif, une enquête réalisée par le Céreq en 1994 et portant sur 645 organismes, fait état de 5600 organismes de formation continue réalisant plus d'un million de francs de chiffre d'affaires.

---

<sup>4</sup> A.Meignant, "La formation des formateurs", Encyclopédie du Savoir Moderne : La Formation Permanente, CERL, 1975.

"Au total ces organismes emploient à titre permanent 153 000 personnes sous contrat de travail, dont 100 000 formateurs et responsables pédagogiques. Les trois quart occupent moins de 30 salariés ; on reste dans l'univers de la petite entreprise, mais l'activité sollicite assez massivement, au delà des ressources internes, la mobilisation de compétences pédagogiques extérieures. Cette étude ne concerne que 15 % des organismes. Les petits organismes de formation, non présents dans l'échantillon, captent à eux seuls les 4/5 des financements et emploient plus des 2/3 des personnels appartenant au champ professionnel."

L'étude fait ressortir que 40% des contrats de travail des formateurs sont à durée déterminée et que 70% des formateurs du secteur privé occupent leur emploi depuis moins de cinq ans.

Au plan qualitatif l'étude propose deux approches typologiques des organismes qui influent directement sur le statut des formateurs, selon leur "secteur institutionnel" et selon leur mode de gestion des ressources humaines.

En terme de secteur institutionnel, et par importance des parts de marché, l'étude distingue :

- **le secteur associatif**, dont les organismes sont nés pour la plupart au cours des années 80, quant les efforts des pouvoirs publics se sont portés sur la formation continue des demandeurs d'emploi. Les organismes dont la création est plus ancienne sont à rattacher à la lignée de l'éducation populaire. 60% de ces organismes déclarent être rattachés à la convention collective des organismes de formation.

- **le secteur public**, majoritairement créé dans la période qui suit la loi de 1971 à structures créées par des ministères, pour répondre à un large éventail de besoins et de publics (salariés, demandeurs d'emploi ou individuels), avec une mission précise de promotion sociale individuelle.

- **le secteur privé lucratif**, de création très récente, 35% d'entre eux ont le conseil et les études comme activité principale (20% sont rattachés à la convention collective des cabinets d'études et 60% sont rattachés à celle des organismes de formation).

- **le secteur "entreprise"**, qui se compose des ASFO, des organismes liés aux branches professionnelles et des organismes liés aux entreprises. Le public accueilli comporte aussi bien les salariés de l'entreprise que ses clients.

- **le secteur consulaire**, dont l'existence des organismes remonte pour une part à la période antérieure à la loi de 1971. Ces organismes se sont impliqués dans le champ de la formation pour répondre aux besoins de l'entreprise et de l'artisanat.

En terme de mode de gestion des ressources humaines, l'étude distingue trois modèles :

- **le modèle standard**, le recours aux intervenants extérieurs est assez marginal. Les formateurs essentiellement permanents, bénéficient dans leur grande majorité de CDI. Le turn-over du personnel est faible et, sauf exception, le temps partiel est assez peu développé

- un autre modèle, celui de **"l'externalisation"**, a pour caractéristique principale de mobiliser massivement des compétences n'appartenant pas en propre à l'entreprise. Réduit, le noyau dur des formateurs permanents dispose généralement d'emplois stables, sous CDI et à plein temps. Les mobilités importantes sont exceptionnelles

- une dernière forme de gestion caractérise **les GRETA**, dans laquelle le profil du formateur est dominé par la figure de l'enseignant.

### Une approche conventionnelle dans une logique de qualité de service et de compétitivité.

Le préambule à la convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988, précise que "la clarification du statut du formateur et du personnel des organismes de formation est de nature à influencer positivement sur la qualité des prestations offertes aux bénéficiaires de la



formation". Les parties signataires ont adopté pour caractériser la structure des emplois neuf niveaux de classification définis en termes de responsabilité, d'autonomie et de formation. On ne parle plus ici de "métiers de la formation".

La classification des emplois est déclinée en termes de catégories socioprofessionnelles :

- Employés (spécialisés ou qualifiés)
- Techniciens (qualifiés ou hautement qualifié)
- Cadres

A l'intérieur de ces catégories sont déclinés le niveau de formation exigé et les grandes activités caractéristiques ramenées aux critères de classement. Des exemples d'emplois sont cités pour chaque catégorie.

Il est précisé que "pour effectuer le classement des salariés, il convient de s'attacher à l'emploi occupé et non aux aptitudes personnelles du salarié concerné. En particulier, la formation et les diplômes entrent en ligne de compte dans la mesure où ils sont mis en œuvre dans l'emploi exercé".

Une synthèse, sous forme d'un "Guide technique des métiers de la formation"<sup>5</sup>

Le Centre-Inffo, dans un souci de regrouper et de proposer des informations dispersées, affirme qu'il devient amplement justifié de parler des "métiers de la formation", surtout "lorsque les activités s'exercent à temps plein et requièrent une expertise en la matière". Il est toutefois précisé que des zones d'ombre subsistent :

- sur le nombre de personnes exerçant une activité de formation, à titre permanent ou occasionnel
- sur les conditions d'exercice de ces activités dont il est souligné unanimement par les observateurs la précarité des statuts, l'instabilité des emplois et la grande mobilité d'une fonction à l'autre (l'étude du Céreq)
- sur les frontières entre "professionnel" et "non professionnel" de la formation.

Malgré les contradictions du propos et l'incertitude sur les besoins, il est précisé que 250 diplômes liés à la formation sont recensés et qu'ils sont le signe de la constitution d'un corpus de savoirs et de références communs à toute une profession.

Dans ce cas, la logique de l'offre rejoindrait la logique des besoins.

L'approche des métiers de la formation se fait à partir du processus de formation considéré comme "le cœur du métier".

Les étapes du processus sont donc les suivantes :

- le diagnostic
- l'analyse des besoins
- la détermination des objectifs
- la conception-élaboration de la réponse de formation
- l'acte de formation
- l'évaluation et le suivi
- l'amont et l'aval de la formation

---

<sup>5</sup> Centre-Inffo, "Les métiers de la formation : guide technique", 1995-1998.

C'est à propos de la montée en puissance des activités amont et aval que sont cités les métiers correspondant au processus décrit plus haut :

Pour l'amont et l'aval de la formation sont concernés les métiers suivants :

- conseillers en orientation
- psychologues
- conseillers en insertion

Pour la construction de la formation :

- responsables de formation
- coordinateur
- formateurs

Outre les activités et le processus, le guide reprend différents indicateurs caractéristiques de la construction d'un corps de professionnels de la formation continue (voie d'accès à la profession, statuts, formations et leur financement, organisation de la profession, réseaux d'information et d'appui à l'exercice de la profession).

### Une approche par les nomenclatures.

#### **- Le Répertoire opérationnel des métiers ( R.O.M.E.)**

Élaboré à l'origine dans une logique de classification socioprofessionnelle, le "nouveau" ROME a été réécrit dans une logique de compétences. Cette évolution s'inscrit dans un souci de facilitation du rapprochement entre les offres et les demandes d'emplois et de l'établissement d'hypothèses de mobilités d'un emploi à un autre.

le ROME répertorie sept "emplois / métiers" relatifs à la formation continue :

- Formateur / Formatrice
- Conseiller / Conseillère en formation
- Responsable pédagogique
- Consultant / Consultante en formation
- Concepteur-organisateur / Conceptrice-organisatrice en formation
- Conseiller / conseillère en emploi et insertion professionnelle
- Responsable de formation en entreprise

Il convient de rappeler que les fiches du ROME sont des documents de synthèse et de compromis, qui n'ont pas l'ambition de l'exhaustivité et dont chacune comporte d'autres appellations possibles de l'emploi-métier concerné.

Les autres nomenclatures, de type quantitatives de l'INSEE et de la DARES ne distinguent que très imparfaitement les métiers de la formation.

### Le contrat d'études prospectives des métiers de la formation (1997)

Le champ couvert par cette étude est celui que définit la convention nationale des organismes de formation. Il porte sur une estimation de 5000 à 5500 organismes représentant de 52000 à 71000 emplois. L'imprécision des chiffres montre la difficulté toujours persistante de cerner les structures et les acteurs de ces professions.

Le référentiel d'activité qui résulte de l'étude est structuré autour de quatre familles professionnelles :

- animation de dispositifs de formation :
  - animer des formations de groupe
  - animer un centre de ressources
  - réaliser des bilans de compétences
  - assurer le suivi des stagiaires sous contrat d'insertion
  - gérer les supports d'intervention
  
- ingénierie de la formation-ingénierie pédagogique :
  - concevoir un dispositif de formation
  - concevoir des supports pédagogiques
  - réaliser des études, audit, enquêtes
  
- marketing-commercial :
  - conduire des négociations commerciales
  - gérer la fonction marketing
  - analyser la demande et répondre aux appels d'offre
  
- management :
  - assurer la gestion d'un organisme
  - manager une équipe de formateurs
  - assurer la gestion administrative et budgétaire des formations

Le CEP avance pour ce champ professionnel des tendances d'évolution relativement prudentes quant à l'évolution des organismes et des effectifs.

Le Contrat d'Études Prospective pose comme hypothèse que les activités d'ingénierie pédagogique et les activités de bilan et d'orientation se développeront alors que l'"animation" classique de stages risque de diminuer au profit de dispositifs de formation plus proches des situations de travail.

# Le responsable formation en entreprise

Jacqueline BARRAUD, Françoise KITTEL, Martine MOULE

- Enseignants-chercheurs dans les Universités respectivement, du Havre, de Mulhouse et de Reims, responsables de divers programmes de formation à la GRH (DUT, DESS, Diplôme d'Université)

## La formation dans l'entreprise et son contexte.

La formation est un des secteurs de la gestion des ressources humaines qui se professionnalise et se systématisent le plus dans les entreprises (évaluation de l'investissement formation, application de procédures ISO, analyse des coûts de formation, etc...). Si cette fonction ne fait pas toujours l'objet d'un emploi à temps plein dans toutes les organisations, elle fait alors l'objet d'une activité dans des emplois composites (emploi dont la finalité globale n'est pas uniquement la finalité de la formation) ou dans un emploi de responsable du personnel ou d'assistante de personnel dans une PME où toutes les activités RH sont regroupées dans un seul emploi.

Le DRH ou le responsable administratif ou financier (PME) ou le Chef d'entreprise (TPE) sont garants de la politique de formation définie par la Direction à partir des éléments donnés par d'autres acteurs sur l'évolution des marchés, des technologies, du carnet de commandes, de l'organisation du travail, des qualifications et compétences existantes et nécessaires.

La traduction de cette politique commence par un inventaire des besoins en formation individuels et des services au regard de la politique définie en budget et priorités. Cette traduction est assurée par le **responsable formation** qui conçoit et chiffre le plan de formation. Ce même responsable met ensuite en place les actions. Le plan de formation et sa mise en place peuvent quelquefois être assurés par un **assistant** (cf. la localisation des emplois sur le schéma du processus de formation).

L'administration de la gestion de la formation sera prise en charge, en général, par une **secrétaire spécialisée**, ou ce même assistant de formation. Par contre, suivi et évaluation des actions, suivi et analyse des coûts et budgets de formation peuvent être pris en charge soit par le responsable formation, l'assistant ou la secrétaire spécialisée en fonction de l'autonomie que leur donne leur organisation, de leur niveau de formation, de leur expérience et de la taille de l'organisation. (En PME ces activités sont regroupées et prises en charge par l'assistante RH, la formation étant alors recomposée avec le recrutement, le pilotage social et une fonction d'administration générale).

On trouve également des formateurs internes à plein temps dans les grosses structures (type Renault, SNCF), ou des formateurs internes occasionnels ; on trouve également dans les grosses structures des correspondants formation<sup>1</sup>. Dans les organismes de formation continue qui vendent le produit formation, on trouve des conseillers formation ou consultants avec lesquels les responsables et/ou assistants de formation seront en relation.

Le schéma ci après tente de formaliser le processus type de la formation en entreprise. On y retrouve la place des différents emplois - types et leur rôle dans le processus.

Dans cet article, nous décrirons l'emploi - type de **Responsable Formation**.

---

<sup>1</sup> Dans un groupe aéronautique nous avons rencontré 5 correspondants formation, rattachés à la fois au service formation et aux services de production, et chargés d'une part de définir les besoins de formation et d'autre part de préparer la gestion prévisionnelle des emplois en définissant les compétences.

# PROCESSUS DE FORMATION

## □ Direction ou DRH

Choix et définition d'une politique d'emploi, dont la politique formation

- Contractualisation
- Budget
- Mise en forme

Études sur les qualifications et les compétences accumulées disponibles et manquantes en fonction des évolutions possibles des effectifs, du plan de charge, de la technologie, de l'organisation du travail. (Études faites au service RH+ autres services).

## □ Consultant en formation

Conception des processus et méthodes à mettre en place pour appliquer la politique formation

Inventaire et analyse des besoins de formation des individus et services

## □ Responsable formation

Estimation des coûts

Conception du plan de formation et chiffrage du dispositif

## □ Assistant formation

Mise en place des formations

Suivi et évaluation des formations

Suivi et analyse des coûts et budget formation

## □ Secrétaire administrative spécialisée

Administration de la gestion de la formation

L'activité de formation en GRH est de plus en plus une fonction partagée.

- Partagée quant à l'analyse des besoins qui sont inventoriés séparément ou conjointement par le service RH et les autres services. Celui-ci aura le plus souvent remis un outil de recueil des besoins aux différents services de l'entreprise : questionnaire d'enquête, tout ou partie des fiches d'appréciation ou d'entretien annuel.
- Partagée quant au choix des formations à retenir et au choix des salariés à former en fonction des besoins des services d'une part, et de la politique formation et des budgets alloués d'autre part.
- Partagée quant à dispenser la formation elle-même : nous rencontrons de plus en plus souvent des formateurs internes (occasionnels ou non), des tuteurs, appartenant aux différents services de l'entreprise. Cette activité de formation est alors une composante plus ou moins importante en temps, qui s'ajoute à leur emploi - métier.
- Partagée quant à l'évaluation et le suivi des formations.

C'est ainsi que nous avons rencontré des activités concernant la formation tenues par les titulaires d'emploi suivants :

- ingénieur de fabrication de l'industrie chimique (550 salariés)
  - formateur occasionnel en chimie et physique de base auprès des opérateurs pour une meilleure maîtrise du process (de la conception de la formation au face à face pédagogique)
  - recueil des besoins de formation de son secteur, envoyé au service formation
  - négociation avec le responsable formation des besoins à couvrir en priorité dans son secteur et répercussion des décisions de formation aux salariés
- chargé d'étude dans une entreprise d'électronique (4000 salariés)
  - formation des collègues du service RH à la bureautique, pour améliorer le fonctionnement en réseau
- responsable du service Prévention et Sécurité (entreprise d'électronique de 4000 salariés)
  - conception de supports et dossiers pédagogiques de Sécurité
  - formation des formateurs internes en sécurité pour mettre en place des acteurs relais de formation et d'information à la sécurité.
- surveillante chef d'un hôpital (3000 salariés)
  - décide et planifie la venue des différents stagiaires en formation pour assurer la bonne marche du service et permettre le bon déroulement de leur stage
- agent de maîtrise de jour (production). Industrie Chimique ( 300 salariés)
  - il assure une fonction de correspondant-formation dans l'atelier auprès du responsable formation. Il est chargé de veiller aux incidences des réorganisations ou des changements technologiques sur le travail des opérateurs.

Ces évolutions sont confirmées par les activités des cabinets de consultants, qui sont de plus en plus sollicités sur des formations au tutorat, des formations de formateurs occasionnels,

des formations à l'entretien annuel d'appréciation à partir de référentiels compétences-emplois. Dans l'entreprise elle-même cette évolution va de pair avec une évolution également de la gestion des emplois vers une gestion des compétences (gestion intégrée du recrutement, de la mobilité et de la formation).

L'échantillon à partir duquel a été décrit l'ETED de responsable de formation est le suivant :

- \* une assistante formation, industrie pharmaceutique, Grande Entreprise (GE)
- \* un responsable de la gestion de la formation, industrie aéronautique, GE
- \* un rédacteur formation, Mairie, 4000 agents
- \* un responsable du service personnel et formation, tuyauterie, PME
- \* une assistante formation, robinetterie, GE
- \* un responsable formation, Caisse d'Allocations Familiales, 270 personnes
- \* une responsable de la gestion de la formation, aéronautique, PME.

### **L'emploi - métier de responsable formation et ses évolutions**

**Finalité** : assurer le développement des compétences des salariés nécessaires aux évolutions de l'entreprise en maîtrisant l'investissement formation.

#### **Résumé**

*Sur la base de la politique formation, du budget alloué, des financements possibles et des besoins recensés, sur la base des offres de formation externe et interne,*

- il établit le plan de formation et le budget formation
- il établit des cahiers des charges
- il choisit les prestataires de formation en négociant contenus et coûts
- il suit le budget et analyse les écarts entre prévisions et réalisations
- il contrôle le travail administratif de mise en place, de suivi, d'évaluation de formation, et de déclaration auprès des organismes financiers et collecteurs
- il accompagne et évalue les actions de formation
- il évalue les effets de l'investissement formation.

Pour cela, **il assure l'interface** avec

la hiérarchie des salariés et les salariés des autres services

les organismes financeurs et collecteurs de la formation

les organismes dispensateurs de formation, publics ou privés.

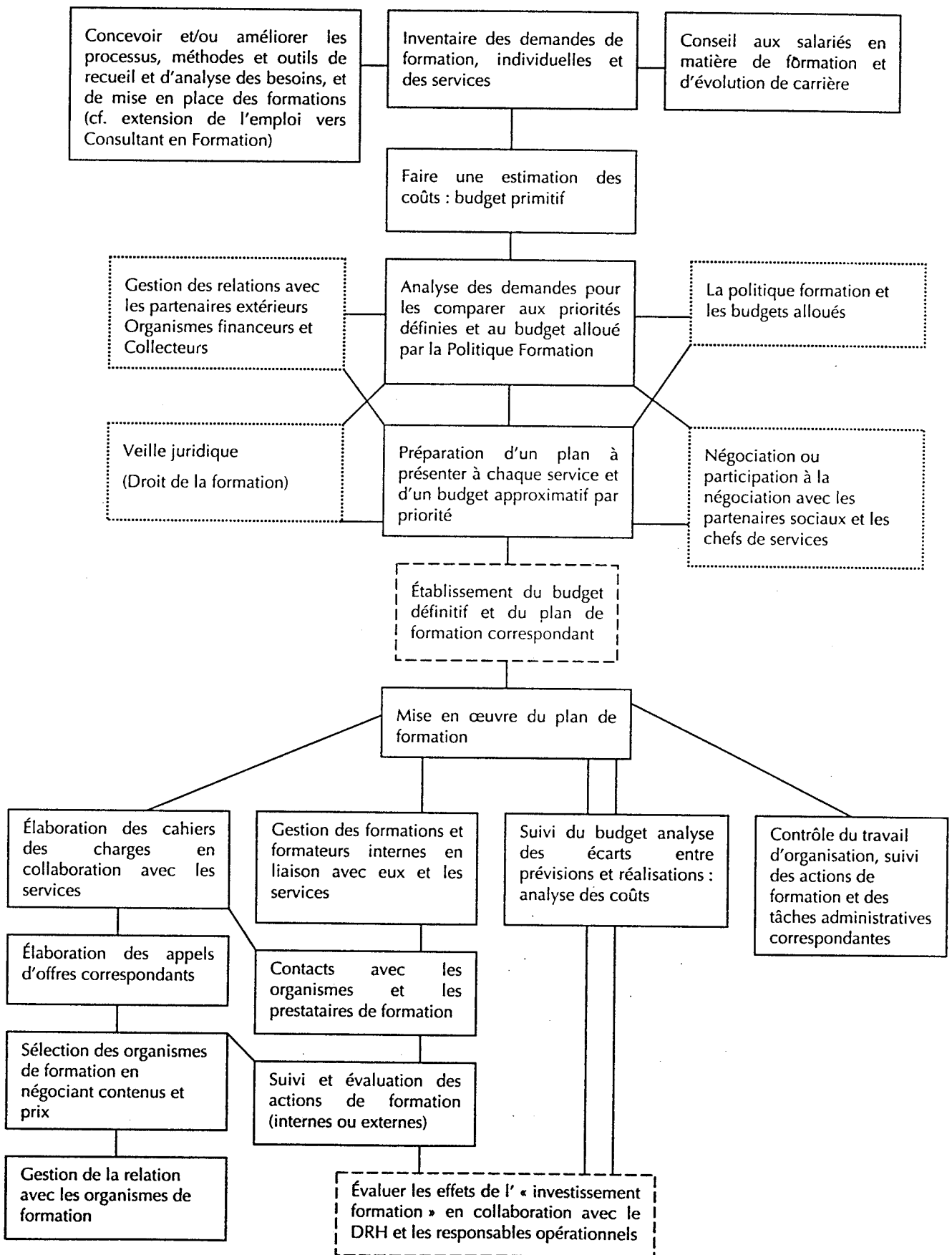
#### **Il peut également**

rechercher les stages dont a besoin l'entreprise, et gérer les stagiaires en liaison avec les écoles, lycées et universités,

conseiller les salariés sur leur parcours individuel de formation,

suivre la gestion des intérimaires.

## CHAÎNE D'ACTIVITÉS DU RESPONSABLE DE FORMATION





## **réseau de relations du responsable formation**

<b>Interlocuteurs</b>	<b>Type de relations*</b>	<b>Circonstances de la relation</b>
<b>En interne service RH</b>		
Le DRH	reçoit ou sollicite l'assiste	des conseils pour problèmes éventuels pendant réunions avec la commission formation CE
L'assistante ou secrétaire Formation	distribue ou supervise	le travail administratif lié à la formation
<i>le Siège (quand il existe)</i>	envoie rend compte	états statistiques demandés de ses analyses des coûts de formation
Le service formation	reçoit veille	l'interprétation de textes juridiques nouveaux à la cohérence de ses actions avec celles du Siège
<b>En interne entreprise</b>		
Correspondants formation Ou Chefs de service	recueille et analyse met au point consulte	les besoins de formation les cahiers des charges pour avis sur les offres
Membres de la commission formation du CE	discute	le plan de formation en cours d'élaboration
Service comptabilité	sollicite	pour mettre au point la déclaration fiscale, la taxe d'apprentissage, la gestion des subventions obtenues...
Tous les salariés	renseigne, conseille  fournit	conseils en matière juridique à leur demande (parcours individuels de formation)
<b>En externe</b>		
Organismes collecteurs FAF... Organismes financeurs (DDTE, Région, etc.)	sollicite présente et défend	les dossiers de demande subventions formation
Prestataires de formation	négocie	prix et contenu des formations

\* Le responsable de formation est sujet des verbes portés dans cette colonne, par exemple : le responsable formation reçoit, sollicite...

## **Évolutions de l'emploi repérées**

## ***Évolutions de l'emploi repérées***

Les titulaires interrogés disent que leur Direction les interpelle sur la maîtrise des coûts de formation. Cela se manifeste à la fois dans le choix des organismes : on négocie contenus et prix, et même dans certains cas, ce n'est plus le responsable formation qui négocie le prix, mais le service Achats. Il semble bien que choisir un organisme de formation devient une véritable fonction achat. Par ailleurs le suivi précis des coûts et l'obligation de justifier la variation du taux horaire de formation de l'entreprise par exemple, devient une nécessité. Certains services de Formation font une analyse comptable des coûts qui va au delà des obligations légales.

Les procédures de recueil de besoins semblent se systématiser de plus en plus. L'influence des normes ISO se fait également sentir dans la construction des cahiers des charges et des appels d'offre amenant la nécessité pour les responsables de formation d'utiliser l'ingénierie de formation.

Suivant leur formation initiale et leur expérience professionnelle les responsables formation investissent plus ou moins ces domaines de compétences nouveaux. On observe en effet des responsables formation qui sont venus sur cet emploi sans formation spécifique particulière et qui se sont formés sur le tas, alors que d'autres ont une véritable expertise en ingénierie de formation, de par leur passé professionnel ou la formation qu'ils ont suivie.

### **Les compétences de l'emploi - métier de responsable de formation**

Il s'agit dans cette fiche, de reconstituer, à partir d'une part des démarches spécifiques<sup>2</sup> et d'autre part du réseau de relations, et enfin des finalités intermédiaires, les compétences ou savoirs en action<sup>3</sup> nécessaires au titulaire pour exercer son emploi. Nous les avons classés en trois rubriques :

- les connaissances et disciplines de base
- les capacités liées à la pratique professionnelle, et les connaissances correspondantes
- les qualités c'est-à-dire l'agir vis à vis des autres et de son travail.

#### **Finalité intermédiaire 1**

*pour harmoniser au mieux les demandes individuelles, les demandes des services avec les priorités de l'entreprise*

- savoir susciter l'émergence des besoins
- savoir écouter et faire exprimer les problèmes et besoins individuels
- savoir conseiller les salariés en matière de parcours de formation et carrière
- savoir conseiller les hiérarchiques sur les formations correspondant aux besoins de leur service
- savoir négocier les priorités définies par la Direction face aux besoins des services

---

<sup>2</sup> Concept ETED.

<sup>3</sup> Concept ETED.

Connaissances et disciplines de base (savoirs théoriques)	Capacités liées à la pratique professionnelle (connaissances correspondantes)
Méthodologie de l'enquête Conduite de projets	Connaître les personnes clés pour le recueil des besoins de formation dans l'entreprise
Fonctionnement d'une entreprise	Connaître les salariés, le vocabulaire technique spécifique à l'entreprise, ses métiers et l'offre de formation correspondante
Réglementation et législation en matière de formation Méthodes de recherche documentaire sur les métiers et l'offre de formation	Connaître des parcours de formation adaptés aux filières et métiers de l'entreprise
La négociation sociale	Connaître les freins et arguments à faire valoir auprès des décideurs

### Finalité intermédiaire 2

pour obtenir le meilleur rapport qualité/prix et faire faire des économies à l'entreprise

- savoir concevoir une action de formation
- savoir négocier les prix et les contenus auprès des organismes de formation
- savoir trouver et négocier les aides financières nécessaires
- savoir construire un plan de formation
- savoir évaluer la qualité d'une formation

Connaissances et disciplines de base (savoirs théoriques)	Capacités liées à la pratique professionnelle (connaissances correspondantes)
Ingénierie pédagogique : objectifs, etc... Normes qualité en formation (ISO)	Connaître les spécificités de l'entreprise en matière de besoins de formation
Méthodologie de résolution de problèmes Conduite de projet	Les modèles de cahiers des charges et appels d'offre en vigueur dans l'entreprise
Négociation commerciale	Connaître les périodes creuses en production pour planifier les formations
Dispositif de la formation professionnelle continue (organisation, législation, financement)	Connaître les prestataires et leur rapport qualité / prix
	Connaître les politiques des financeurs régionaux en matière d'aides

### Finalité intermédiaire 3

pour optimiser les procédures de gestion

- savoir utiliser les logiciels de gestion de la formation en vigueur dans l'organisation
- savoir choisir un logiciel adapté aux besoins de l'entreprise

<b>Connaissances et disciplines de base</b> (savoirs théoriques)	<b>Capacités liées à la pratique professionnelle</b> (connaissances correspondantes)
Bureautique et logiciels de gestion de la formation existant sur le marché	Connaître le logiciel utilisé dans l'entreprise

#### **Finalité intermédiaire 4**

##### *pour suivre et maîtriser les dépenses de formation*

- savoir traduire les besoins de formation en coûts
- savoir établir, argumenter et suivre le budget
- savoir analyser les coûts de formation et les dépassements de budget

<b>Connaissances et disciplines de base</b> (savoirs théoriques)	<b>Capacités liées à la pratique professionnelle</b> (connaissances correspondantes)
Budget : prévisionnel et définitif Analyse de coûts (éléments de contrôle de gestion)	Connaissance des priorités et critères d'élaboration des budgets Connaissance des causes et risques d'écarts par rapport au budget (lié aux pratiques des acteurs de l'entreprise)

<b>Les qualités correspondant aux savoirs en action de l'emploi - métier</b> (l'agir vis à vis des autres et de son travail)
Aimer les contacts relationnels et savoir être disponible pour pouvoir solliciter, répondre, conseiller et négocier avec de nombreux partenaires Être rigoureux et méthodique pour pouvoir gérer à temps et simultanément de nombreux dossiers Avoir beaucoup de discrétion et de discernement pour ne pas divulguer malencontreusement les informations reçues



## **Les tendances d'évolution des métiers de la formation dans une entreprise du secteur aéroportuaire**

*Anne-Lise ULMANN*

- Anne-Lise ULMANN est actuellement conseiller technique au Développement du Département de la Qualité de Service et des Organisations de la Caisse Nationale des Allocations Familiales.

Les temps d'incertitude auxquels se trouvent confrontées bon nombre d'entreprises tendent à donner une place centrale à la formation. Celle-ci doit non seulement faciliter l'acquisition de nouveaux savoirs, aider au développement de nouvelles pratiques professionnelles mais également anticiper la transformation des organisations en élucidant les liens qui relient l'apprentissage et le travail. A la figure bien connue de la "seconde chance" par la formation se substituent depuis quelques années des options plus en prises avec les besoins immédiats de l'entreprise. En moins de 10 ans la fonction "formation" au sein des entreprises s'est profondément transformée pour accompagner les évolutions sociétales. Pour préserver l'employabilité à défaut de garantir l'emploi, l'entreprise doit mobiliser ses forces vives afin de faire face à des situations économiques de plus en plus difficiles.

Si les raisons qui justifient ces évolutions d'orientation de la formation font l'objet de débats, il est moins habituel d'en apprécier la portée pour les "professionnels" de la formation qui les subissent. Au sein des unités de formation, responsables de formation, ingénieurs pédagogiques et formateurs s'interrogent sur les conséquences de ces changements pour leur devenir. Ces interrogations ne sont pas seulement l'expression d'une "résistance au changement" mais révèlent plutôt une perte de repères dans l'exercice de leur métier.

Autrefois sollicités sur des domaines de travail bien circonscrits, ces professionnels voient désormais leur champ d'action s'élargir soudainement à l'ensemble de la gestion des ressources humaines. On observe alors un mouvement paradoxal. D'un côté la formation à destination des salariés tend à se restreindre aux besoins de court terme, éliminant de plus en plus les apports théoriques qui n'auraient pas d'applications pratiques immédiates ; mais de l'autre, les compétences des professionnels de la formation se trouvent mobilisées sur des domaines toujours plus vastes : le recrutement, le management, la sociologie des organisations, la gestion, l'économie... Pour ceux qui sont chargés d'accompagner les évolutions de l'entreprise, ces "forces centripètes" finissent par produire une instabilité croissante.

L'application de la méthode ETED aux différents métiers de la formation d'une entreprise du secteur aéroportuaire a permis de repérer plus précisément les questions en débat et les évolutions à suivre pour des responsables de formation, leurs adjoints, et les formateurs de ce service. La restitution partielle de ce travail montre que les nouvelles attentes des dirigeants en matière de qualité ou de productivité à l'égard des salariés de cette entreprise transforment également les compétences et les rôles des personnels de ce service.

## Quelques points de contexte

Structurée en cinq grandes directions fonctionnelles, cette entreprise s'est récemment réorganisée pour optimiser ses modes de coopération interne et éviter à ses clients externes d'avoir à traiter avec différents interlocuteurs. Les domaines de responsabilité ont été clarifiés, notamment lorsque plusieurs directions sont concernées par un même projet. Le service formation, pour répondre à ces enjeux d'efficacité et de réactivité, s'est également réorganisé selon les mêmes principes avec un interlocuteur unique pour toutes les demandes de formation d'une direction. Les responsables de formation travaillent pour une seule direction et prennent en charge l'ensemble des demandes de formation de cette direction. Pour traiter les demandes de formation générales, un responsable de formation est chargé de l'élaboration de tous les projets transversaux (management, sécurité...). Chaque responsable de formation a un adjoint (ingénieur pédagogique) si la taille de la direction où il est affecté le justifie. Le rôle de l'adjoint est dans ce cas assez proche de celui du responsable de formation. Comme lui, il élabore des dispositifs et des actions de formation mais ses domaines d'intervention sont généralement moins complexes.

Les formateurs, rattachés hiérarchiquement aux adjoints ou aux responsables de formation participent peu à la conception de ces nouveaux dispositifs. Ils sont principalement mobilisés sur l'organisation, l'élaboration, l'animation et le suivi d'actions ponctuelles. Des zones de recouvrement apparaissent entre ces trois niveaux (voir schéma), mais l'analyse des emplois (plages ETED) conduit à penser que les responsables de formation et les adjoints évoluent dans des sphères proches, alors que les formateurs interviennent sur des domaines différents.

D'une façon générale, cette nouvelle organisation est bien acceptée. Elle n'est jamais mentionnée comme la source des difficultés professionnelles.

## Données de cadrage

Les propos recueillis lors des entretiens préalables font apparaître que cette entreprise du secteur aéroportuaire se trouve brusquement confrontée à d'importants changements. Trois d'entre eux, systématiquement mentionnés, paraissent déterminants pour comprendre les évolutions qui se dessinent :

1 - l'environnement : les évolutions du transport aérien liées à la construction européenne, la remise en question des monopoles ou des marchés protégés contraignent cette entreprise, comme beaucoup d'autres, à produire ses services plus rapidement et à moindre coût. L'ère de la concurrence s'installe et l'entreprise doit revoir son mode de production pour améliorer sa réactivité, ses coûts, sa qualité.

2 - le maintien des compétences des salariés : sous la pression de contraintes normatives, notamment dans les secteurs où la sécurité des passagers peut être en danger, les responsables d'activité doivent être en mesure de "certifier" la compétence de leurs personnels. La crainte d'une "érosion" des savoir-faire qui pourrait être la cause d'un accident grave et de ce fait nuire à l'image est un des mobiles qui oblige l'entreprise à repenser, voire à élaborer son système de "maintenance" et de validation des compétences.

3 - les outils de gestion : l'acquisition de logiciels intégrés qui permettent une meilleure maîtrise des coûts est lourde de conséquences pour les services utilisateurs de "prestations intellectuelles" (conseils, interventions). Ces nouveaux outils peuvent conduire à des transformations d'organisation notamment en créant des fonctions spécialisées d'acheteurs. Si cette tendance, qui existe dans d'autres secteurs de l'entreprise, se concrétisait au sein du service formation, elle modifierait de façon significative non seulement les relations que les

responsables de formation entretiennent avec les prestataires extérieurs, mais aussi le mode de pilotage des projets qu'ils conduisent avec ces organismes.

Ces informations ne constituent pas seulement des éléments contextuels périphériques, mais sont au centre des questionnements sur les compétences, les pratiques professionnelles et la construction des identités professionnelles des différents acteurs du service formation.

### **Le processus formation**

Outre ces données de cadrage, la formalisation simplifiée du processus global de la formation (schéma ci-après) met en lumière l'implication des différents acteurs dans l'élaboration du plan de formation. Le laps de temps assez long (6 mois) nécessaire à la finalisation de ce document et les différentes itérations entre de nombreuses personnes montrent l'importance du caractère consensuel du plan de formation.

Cette représentation simplifiée du rôle des différents acteurs permet de mieux comprendre pourquoi les professionnels de la formation ont souvent l'impression que c'est en dehors de leur sphère que se décident les options qui structurent leurs actions. Ils ressentent un clivage entre ceux qui réalisent les dispositifs de formation et ceux qui décident des orientations de la formation. Cette "coupure" entre orientation et mise en œuvre reflète assez bien les difficultés ressenties par les responsables de formation pour accéder à une position plus stratégique dans l'entreprise.

### **Principales tendances d'évolution des responsables de formation et des adjoints**

Dans le climat d'incertitude de l'entreprise, les responsables de formation font souvent état d'importants changements dans leurs pratiques. Habités à répondre à des demandes précises ils effectuaient auparavant une phase légère d'ingénierie avant de proposer des dispositifs de formation aux contours bien délimités. Ces dispositifs de formation, conçus parallèlement au système d'organisation dans lequel les personnels auraient à s'intégrer, donnaient souvent satisfaction aux commanditaires dans la mesure où le travail était à la fois stable et assez fortement prescrit.

Même si une partie de ce travail demeure inchangée, les demandes d'accompagnement exprimées aujourd'hui par les responsables d'unité sont souvent d'un autre registre : il ne s'agit plus seulement par exemple de "former à un nouveau métier, bien identifié", "d'apprendre une nouvelle procédure..." mais plutôt de "préparer à l'imprévu...", "de faire face aux aléas...". Les changements envisagés sont davantage supposés, flous, incertains et dépendent de nombreux facteurs qui peuvent échapper aux managers. Souvent aussi, ils sont plus transversaux, et réinterrogent le système global de production de l'entreprise.

Ces demandes d'une nature sensiblement différente, modifient la manière de travailler des responsables de formation. Comme les évolutions précèdent souvent le langage, ces transformations peuvent rester inaperçues. Les responsables de formation effectuent toujours des "recueils de besoins", rédigent des "cahier des charges", font de "l'ingénierie pédagogique", mais sous ces vocables se cachent des réalités bien différentes...

Aujourd'hui, il semble que les responsables de formation soient davantage amenés à travailler avec un réseau d'acteurs pour aider à l'élucidation de problèmes concrets et à la mise en place d'ajustements entre les différentes unités. À partir de ces analyses, ancrées sur des situations concrètes, ils ont à extraire, formaliser et capitaliser les savoirs pertinents pour construire d'autres dispositifs de formation. Avant de retrouver une place plus "traditionnelle" de concepteurs de formation, ils doivent investir préalablement un temps



considérable avec divers acteurs d'unités différentes pour clarifier et co-construire de nouveaux fonctionnements mieux adaptés. Ce travail "d'ingénierie" est très différent de l'ingénierie "classique" dans la mesure où il ne s'effectue pas parallèlement à l'organisation mais s'inscrit dans la construction même des ajustements à trouver pour faciliter les coopérations entre les acteurs d'une ou plusieurs unités.

Cette approche davantage centrée sur les situations de travail a des conséquences sur la place et le rôle du responsable de formation. Il n'est plus seulement celui qui recueille les besoins de formation pour mettre en place des actions de formation qui aideront les personnels à se "couler" dans l'organisation établie ; il est aussi un acteur qui participe de façon itérative à l'ajustement de principes d'organisation et de coopération en même temps qu'il construit les processus d'apprentissage.

Ce nouveau rôle le place dans une position paradoxale qui l'oblige à déployer beaucoup de savoir-faire et d'entregents pour instaurer la confiance et éviter les impasses. Outre les compétences indispensables à acquérir pour analyser les situations de travail ou faciliter les processus de coopération, il doit retrouver des marges d'action dans un contexte difficile : d'un côté les responsables d'unité ont des objectifs ambitieux et souhaitent que les formations soient en prises avec les réalités professionnelles, mais de l'autre, ils n'autorisent pas les responsables de formation à investir le champ de l'organisation du travail. Ces principes de travail itératifs et transversaux sont considérés comme trop consommateurs de temps ou inutiles. Centrés sur des enjeux opérationnels et sans doute accoutumés aux fonctionnements tayloriens ou bureaucratiques, les responsables estiment que l'organisation du travail et les prescriptions qui en découlent relèvent de leurs missions et ne s'élaborent ni ne s'ajustent collectivement. Ils sont alors rarement enclins à consacrer le temps nécessaire à ces échanges collectifs, quand ils ne les considèrent pas comme de véritables "ingérences".

Pour détourner ces difficultés le recours à des prestataires externes est souvent une solution efficace et acceptée favorablement par les responsables. Dans ce cas, le responsable de formation "cède sa place" à une personne extérieure moins impliquée dans l'entreprise donc moins menaçante pour un responsable d'unité.

Cette façon de faire nécessite la formalisation d'un cahier des charges pour choisir le prestataire. Si dans les formations plus classiques la rédaction de ce document est une étape habituelle à laquelle les responsables de formation sont bien rodés, dans ce type de "recherche / action", elle est plus complexe à réaliser

Une fois encore, le même terme, "cahier des charges", peut prêter à confusion. En effet, dès qu'une dynamique collective paraît appropriée à enclencher, ce support ne peut plus être considéré comme une simple référence contractuelle permettant un contrôle, une validation du résultat obtenu à la fin de l'intervention. L'engagement de résultat dans de telles situations est difficilement envisageable.

Dans une "recherche-action" le cahier des charges est davantage conçu comme un outil de régulation permettant de maîtriser les conditions de l'action. Il s'inscrit dans une logique temporelle différente du document habituel et constitue une phase de travail essentielle pour impliquer d'emblée la hiérarchie. Sa rédaction requiert une connaissance des situations de travail pour évaluer à sa juste mesure la complexité de l'intervention. Elle implique également que le responsable de formation ait en amont constitué son réseau relationnel pour piloter l'intervention, et éviter que son rôle ne soit limité à un suivi des calendriers et des coûts engagés.

Ce risque n'est pourtant pas à écarter aujourd'hui parce que les responsables d'unités se dotent d'outils de pilotage qui facilitent une décentralisation de la formation. Cette ingénierie "lourde" insuffisamment reconnue, qui tisse les liens entre la formation et l'organisation du travail peut alors être déportée vers l'encadrement opérationnel. Le devenir du responsable de formation pour accompagner ou préparer les évolutions en prenant appui

sur les savoirs informels acquis par l'expérience, est en débat. Sans prise sur les situations de travail pour identifier les modalités de coopération qui structurent les relations entre les différentes unités, le responsable de formation peut voir ses fonctions limitées à une gestion administrative et budgétaire des formations commanditées...

### **Principales tendances d'évolution pour les formateurs**

De façon très paradoxale, ceux qui devraient être au cœur de l'activité des services de formation, les formateurs, semblent souvent oubliés. Bien des personnes rencontrées dans le cadre de cette étude n'ont jamais fait référence à leur activité. Cet état de fait s'explique sans doute par leur parcours professionnel : issus d'un secteur opérationnel, ils sont choisis par le service formation principalement pour leurs compétences techniques ou leur connaissance approfondie d'un secteur d'activité.

Malgré cette position que l'on pourrait qualifier "d'expert", les formateurs éprouvent des difficultés à être reconnus. Pour le service formation, ils sont considérés comme des "spécialistes" techniques mais ils doivent apprendre le métier de "pédagogue". Leur place est donc plutôt en retrait par rapport à d'autres fonctions. Pour les unités opérationnelles, ne faisant plus partie de leur secteur, les formateurs ne sont plus considérés comme des interlocuteurs privilégiés parce que, loin de la réalité du terrain, leur expertise ne peut que s'amoinrir au cours des années. Leurs compétences ne sont donc jamais totalement reconnues par tous. A ce positionnement "d'entre deux", ni expert pour les opérationnels, ni pédagogue pour la formation, s'ajoutent aussi des confusions avec d'autres fonctions proches comme celles de tuteurs ou de moniteurs sur les postes de travail.

Enfin, dans un climat de travail où l'optimisation des coûts est prégnante, la place des formateurs n'est pas toujours bien stabilisée : doivent-ils être rattachés à la formation parce que leur fonction principale est bien d'apprendre à apprendre, ou au contraire est-il préférable qu'ils soient dans les services opérationnels pour éviter que ne s'érousse leur regard d'expert ? Cette place indécise dans l'entreprise peut être rapprochée de celle des formateurs "vacataires" dans des organismes de formation où ces fonctions sont souvent externalisées pour rationaliser leurs coûts de gestion.

Pourtant les formateurs ont indubitablement leur place dans les services de formation, même si cette place n'est pas stratégique. Si leur travail ne s'enrichit pas autant que celui des responsables de formation, ils sont des "rouages" essentiels dans l'organisation et la mise en œuvre des formations parce qu'ils ont une parfaite maîtrise du fonctionnement des unités opérationnelles. Toujours proches de leurs anciens collègues, ils obtiennent souvent des arrangements qui restent inaperçus mais qui facilitent le déroulement des stages dans de bonnes conditions. Sans leurs interventions auprès des acteurs de "terrain", pour modifier des tableaux de service, obtenir des permutations entre des personnes, adapter les horaires... de nombreuses formations se dérouleraient dans de mauvaises conditions pour les apprenants. Cette connaissance précise des acteurs et du travail leur permet aussi d'être des "capteurs" du climat social. Les formateurs repèrent très vite, en effet, les indices d'un climat de travail qui se détériore et sont souvent en mesure de prévenir les difficultés au cours de leurs stages.

Pourtant, cette expertise ne leur sert pas d'appui quand ils doivent faire valider auprès de leurs hiérarchies directes (adjoints ou responsables de formation), ou auprès de leurs "commanditaires" (responsables opérationnels) les contenus et les progressions pédagogiques des formations qu'ils conçoivent.

Pour des raisons de coûts et d'organisation interne, les responsables d'unité souhaitent limiter les apports de la formation à des savoirs essentiellement pratiques. Ils évitent les

stages trop longs mais demandent néanmoins qu'à l'issue des formations leurs personnels soient compétents. Les formateurs doivent en permanence construire des compromis pour éviter que ne soient systématiquement supprimés les apports théoriques. Il leur revient souvent le mérite d'avoir su maintenir un équilibre entre le "tout pragmatique" souhaité par les opérationnels et le "tout théorique" proposé par ceux qui sont loin du "terrain". La qualité des formations dispensées repose donc en grande partie sur leurs qualités de négociateurs pour obtenir des temps de formation compatibles avec les objectifs visés. Ces échanges sont d'autant plus difficiles à conduire qu'ils ne sont reconnus ni comme experts, ni comme pédagogues...

La fragilité de leur positionnement est d'autant plus frappante - qu'eux-mêmes - sont dans l'incertitude. Certains veulent se faire reconnaître sur le versant "pédagogie", et souhaitent au plus vite devenir "adjoints", d'autres au contraire aimeraient retrouver une légitimité "d'experts" et retourner dans leur secteur d'origine. Leur place semble toujours un "entre deux" provisoire...

Ce regard porté rapidement sur l'intérieur du service de formation de cette entreprise tend à confirmer que ces métiers sont en pleine transformation. Si la formation constituait auparavant un univers stable où il était possible de prendre appui pour accompagner les évolutions de l'entreprise, elle semble, à son tour, prise dans la tourmente des transformations.

Dans cette entreprise, il ne fait nul doute que le responsable de formation voit son champ d'investigation s'élargir, notamment avec la mise en place de projets de changement qui s'élaborent de plus en plus fréquemment comme des recherches-actions. À partir de ce constat, il n'est pourtant pas possible de déterminer si ces fonctionnements davantage en prise sur l'organisation du travail constituent une évolution du métier actuel du responsable de formation, ou s'ils préfigurent un nouvel espace professionnel non encore bien cerné.

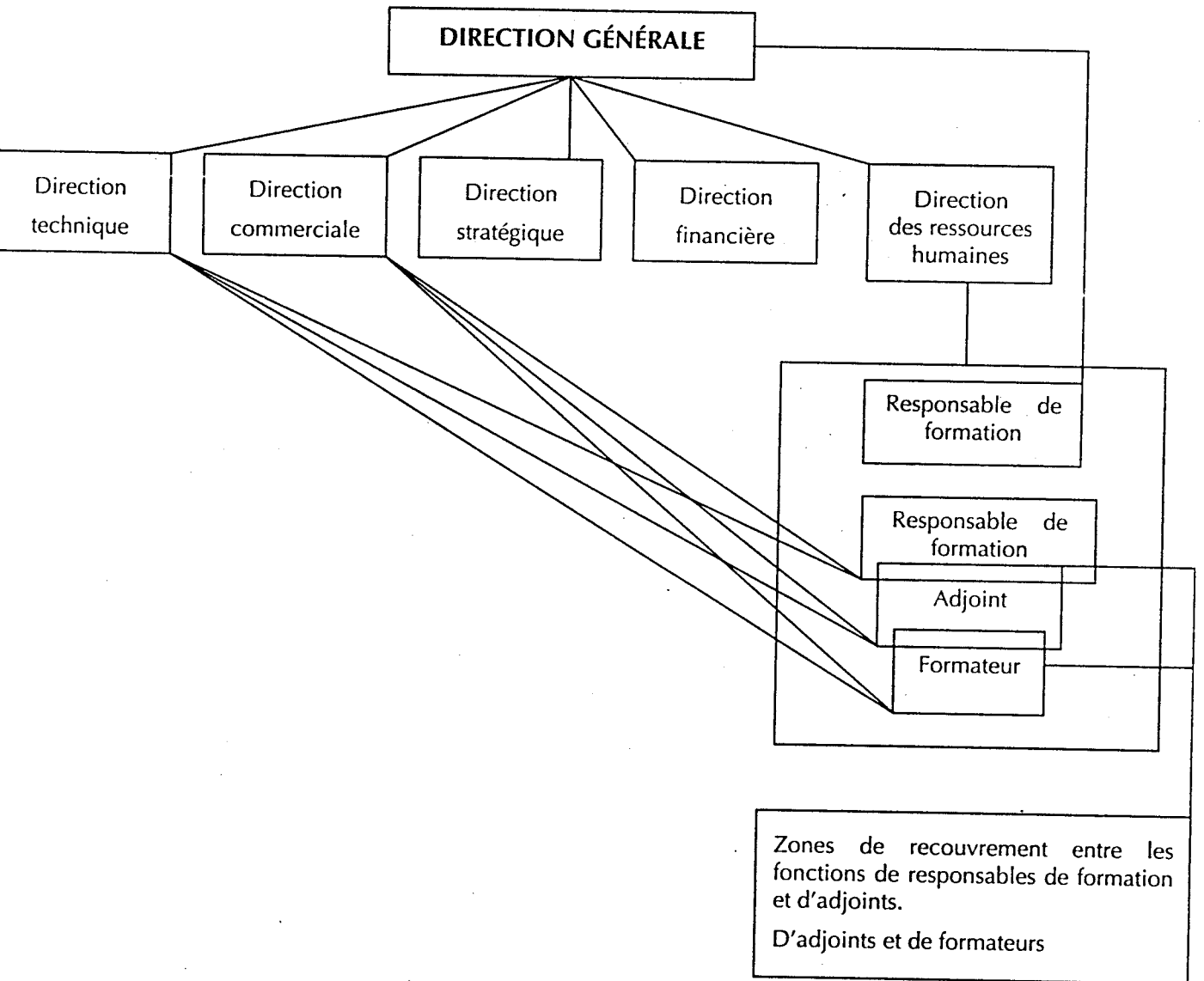
Pour les formateurs en revanche, on observe une tendance à l'appauvrissement de la fonction. Ont-ils réellement une place pérenne dans les services de formation ou sont-ils là de façon transitoire ? Doivent-ils venir en appui des responsables de terrain ou des adjoints de la formation ? Quelles que soient les réponses apportées à ces questions, ces interrogations révèlent un éclatement de la fonction. L'analyse d'autres emplois proches comme le tuteur ou le moniteur permettrait peut être d'y voir plus clair sur le devenir de ce métier.

Pour les responsables de formation comme pour les formateurs, élucider plus finement ces transformations et identifier s'il s'agit de simples évolutions ou de nouveaux métiers, nécessite d'analyser la part de plus en plus importante dévolue à l'encadrement de proximité.

Doté d'outils de pilotage et de suivi performants, mais accablé de travail, il semble que le devenir de la formation dans des formes dynamiques et itératives repose sur l'encadrement opérationnel. S'il est convaincu des interactions entre l'apprentissage et l'organisation, le responsable de formation trouve les marges d'action nécessaires pour déployer ces nouvelles formes d'accompagnement ; s'il est réticent, le responsable formation voit son travail limité à une gestion administrative et budgétaire, dont le devenir paraît compromis à plus long terme...

Cette situation, sans doute transitoire, suscite de nombreuses questions auxquelles il est difficile de répondre sans prendre en compte le travail de tous ceux qui participent au processus global. Elle peut expliquer parfois le mal-être de ceux qui doivent accompagner les personnels de l'entreprise dans son évolution.

Tableau – 1 – Organisation de l'entreprise



**Tableau – 2 – Le processus formation**

ACTEURS IMPLIQUES DANS LE PROCESS	PROCESSUS FORMATION	DOCUMENTS PRODUITS
Direction stratégique	Définition des orientations de la formation pour réaliser le plan triennal	Plan stratégique de l'entreprise février/mars
Direction générale Directeurs opérationnels Directeur des ressources humaines & chef du service formation	↓	Dossier pour les partenaires sociaux
Directeurs opérationnels Responsables de formation	Déclinaison opérationnelles de ces orientations pour chaque direction	
Direction générale Directeur des ressources humaines Organisations syndicales, comité d'entreprise	↕	juin/juillet
Responsables de formation Responsables opérationnels Ingénieurs pédagogiques	Recueil des besoins de formation et évaluation globale des budgets à prévoir pour chaque direction	
Directeurs opérationnels Directeur des ressources humaines	↙ ↘	Projet de plan triennal de formation septembre/octobre
DRH Directeur général	Ajustements et arbitrages si les besoins dépassent le budget prévu	
DRH Directeur général	↓	
DRH Directeur général	Validation finale	Plan triennal
DRH Directeur général	↓	novembre/décembre
Organisations syndicales, comité d'entreprise	Présentation du plan triennal définitif et du bilan formation de l'année N-1	Plan triennal définitif et bilan formation de l'année précédente
Responsables de formation, adjoints, formateurs	↓	
Responsables de formation, adjoints, formateurs	Planification des actions, organisation et mise en œuvre	

# Un pari : le conseiller en validation d'acquis professionnels à l'université de La Rochelle

Jean-François BONAMI

## Introduction

Ces quelques pages ont pour but de présenter les premiers résultats d'une recherche en cours qui s'inscrit dans la problématique de mise en place des dispositifs de validation d'acquis professionnels pour l'obtention de diplômes nationaux de l'enseignement supérieur délivrés par les universités. Ce travail fait suite aux conclusions auxquelles nous étions parvenus à l'issue d'une première recherche qui portait sur une observation plus large que la seule validation des acquis professionnels [Bonami 1991] et qui a permis de faire ressortir les points suivants :

"1 - Le débat a été plutôt passionnel que rationnel entre les acteurs sur la valeur et le **crédit social** à accorder au diplôme délivré à l'issue des Nouvelles Formations d'Ingénieurs".

"2 - En tant que démarche de management de la formation, la validation des acquis doit avoir pour objectif d'intégrer et de réguler les tensions rémanentes ou les hégémonies potentielles générées par les valeurs de référence autour desquelles se sont bâties les identités culturelles propres à chaque système constitutif du partenariat".

"3 - Le processus de validation des acquis est un structurant fort du dispositif de formation, en tant que fonction [DESUP 1994], il exige la présence d'acteurs spécifiques reconnus et d'un niveau de professionnalisme élevé."

## Références théoriques

Deux modèles explicatifs sont sous-jacents à nos propos et les structurent :

1- Sur un plan général, nous postulons que la validation d'acquis pour l'obtention de diplômes de l'enseignement supérieur est une **transaction** [Remy 1992] entre les savoirs que s'attribue la personne dans le descriptif d'activité professionnelle et ceux qui lui seront validés par l'institution. Rappelons que la théorie de la transaction sociale s'intéresse aux diverses manières dont se conjuguent la liberté de l'acteur et les contraintes du système ; elle essaye de rendre compte des compromis de coexistence que des acteurs inégaux sont contraints de négocier avec eux-mêmes, avec les autres, avec les organisations. La transaction sociale permet de trouver des solutions qu'aucun partenaire n'aurait pu trouver seul : elle est facteur d'innovation sous contrainte. La sociologie de la transaction sociale s'attache à l'implicite, au non dit et à l'informel. Elle est sceptique sur la transparence des organisations et sur la prévisibilité des conduites [Freynet, Blanc, Pineau et alii 1998]. Dans ce sens, les dispositifs de validation d'acquis professionnels sont observés sous l'angle de systèmes transactionnels.

2 - La validation d'acquis comporte deux grandes logiques d'action opérationnelles, l'investigation et l'évaluation. Pour effectuer cette double opération, nous considérons que les trois modèles qui sous-tendent les pratiques habituelles d'évaluation dans les universités ne répondent qu'imparfaitement aux exigences de la pratique :

- celui de Tyler, centré sur les objectifs, induit des comportements trop adéquationnistes dans les transactions,

- celui de Stufflebeam, centré sur la décision en situation, relève plus des procédures d'audit d'actions de formation,
- celui de Scriven, centré sur l'évaluation des effets de la formation (formative/sommative), s'applique difficilement dans le contexte de validation des savoirs hors d'un système formel.

C'est la démarche proposée par Stake qui semblerait la mieux adaptée à la situation d'évaluation dans le cadre de la validation d'acquis professionnels. Elle propose de mener l'analyse en terme de cohérence potentielle entre les accords et les désaccords des différentes audiences, entre intention et observations, entre critères et jugements, entre description et jugement. En terme de contingence logique, ce modèle propose d'établir des liens entre antécédents et transactions, entre transactions et résultats entre les fondements du programme et la succession antécédents, transactions, résultats. *"Il conviendra alors de produire le plus objectivement possible les informations objectives et subjectives nécessaires"* [de Ketele 1997]. Cette production d'informations actuelles et pertinentes par rapport au projet du candidat est structurante de la démarche de validation d'acquis professionnels.

### Originalité de la recherche

L'originalité de la recherche actuelle, est qu'elle s'inspire, au plan opérationnel, des principes développés dans la méthode ETED d'analyse des emplois et des compétences [Mandon 1990 ; 1994]. L'observation porte sur l'activité du "Conseiller en validation d'acquis professionnels". Nous soutenons en effet la thèse selon laquelle le décret de 1985, la loi du 20 juillet 1992, et les textes subséquents relatifs à la VAP n'ont d'existence institutionnelle et sociale, concrète et durable que si des acteurs spécialisés sont présents dans des dispositifs spécifiques mis en place dans les universités. Les dispositions contenues dans les textes précités introduisent en fait une nouvelle fonction dans ces établissements, et de notre point de vue, cette nouvelle activité *"exige des capacités et des compétences spécifiques, qui sous certaines conditions pourront se stabiliser sous forme de métier"* [Latreille 1980]. Ces textes introduisent en fait une série de ruptures. *"La validation d'acquis professionnels touche à la fois aux habitudes culturelles, aux représentations et aux systèmes de régulation sociale"* [colloque de Lille 1996].

Ces ruptures sont génératrices de tensions institutionnelles et opérationnelles dans les établissements autour du pouvoir de décision en matière d'accès aux filières d'enseignement, en matière de contenu et d'architecture des formations, en matière d'aménagement des emplois du temps, et en matière de délivrance des diplômes. L'exigence sociale de lisibilité des procédures et du processus de décision oblige les acteurs à redéfinir localement les rôles, les pouvoirs et les règles du jeu [Friedberg 1993].

Les questions auxquelles nous tentons de répondre sont les suivantes : quelles sont les caractéristiques de cette nouvelle fonction partagée ? Quels types de configurations de la division du travail, que nous appellerons ici "dispositifs" sont mis en œuvre ? Quel rôle pour les acteurs ? Quelle activité spécifique pour les conseillers ? Pour quelles finalités et selon quel processus de décision afin que les pratiques de validation d'acquis dans les universités soient à la fois **techniquement possibles et socialement crédibles** ? Ces questions nous semblent d'autant plus pertinentes que l'exercice de cette activité professionnelle pourrait ne pas se limiter aux seuls établissements d'enseignement supérieur (dispositif académique relevant de la Direction des Lycées et Collèges ; dispositif national de validation des acquis proposé dans le rapport de Virville ; thème de la formation tout au long de la vie impulsé par les instances européennes ; repositionnement des pratiques de bilan de compétences, etc...). Cette diversité de lieux et de circonstances d'exercice pourrait alors donner naissance à un nouveau métier et, qui sait, à une nouvelle forme de professionnalité [Demailly 1994].

Les titulaires de ce type d'emploi sont encore peu nombreux dans les universités. Mais la pertinence des premières observations réside toutefois dans le fait que les travaux préalables à l'expérimentation conduite à l'Université de La Rochelle, qui nous sert d'exemple dans cette publication, ont porté depuis plus de quatre ans sur six universités différentes et que ce sont au total les dossiers de près de 300 candidatures à la validation d'acquis professionnels qui ont fait l'objet d'analyses. Par ailleurs, la co-animation des formations destinées aux futurs "conseillers VAP", et organisées récemment par la Direction de l'Enseignement Supérieur a été un moment riche en observations, échanges et constats de tous ordres.

### **Le contexte de l'Université de La Rochelle**

Créée en février 1993, l'Université de La Rochelle est récente ; elle est composée de quatre U.F.R (Droit - Sciences - Lettres - IUT). Elle est aussi à forte vocation professionnalisante (Commerce - Informatique - Agro-alimentaire - Bâtiment). Dans tous ces domaines, elle délivre des diplômes de niveau III à I.

Le dispositif de validation d'acquis professionnels a été institué par le Président de l'université et les Directeurs d'U.F.R. au mois d'avril 1996. L'utilisation conjointe et par une même instance des textes de 1985 et de 1993 constitue la règle de base. Le niveau minimal de validation retenu est celui du module.

Le pilotage du dispositif, l'instruction des demandes sont assurés par le Service Commun de Formation Permanente. Un Conseiller spécifique assure l'accompagnement des candidats et des acteurs de la validation pour la constitution du dossier, la formalisation de la demande, le fonctionnement des instances, la légitimation des décisions, l'entrée des candidats en formation. Les différentes phases de la validation font l'objet d'une instrumentation technique et procédurale.

L'affectation d'un poste de Professeur Associé à Statut Temporaire (PAST/MdC) au Service Commun de Formation Permanente afin de pouvoir accueillir un conseiller spécifique VAP constitue une double originalité qui constitue en soi un pari sur l'avenir. C'était tout d'abord reconnaître que l'université ne possédait pas en interne les compétences nécessaires pour assurer cette nouvelle fonction de façon satisfaisante. C'était ensuite parier sur un développement futur de la pratique dans un environnement où le potentiel de candidats n'est en rien comparable à celui de l'Île de France ou du Nord Pas de Calais.

Dans chaque U.F.R a été créé un jury/commission, soit quatre pour l'université. Chaque jury/commission est composé de membres permanents (Directeur de l'UFR, Responsable du Service Commun de Formation Permanente, Responsable de la Scolarité Centrale, Conseiller ayant en charge l'instruction des dossiers de candidature mais sans voix délibérative), et de membres occasionnels liés à la spécificité du diplôme (Chef de département, responsable d'année ou de cycle, enseignants concernés par les demandes de dispense, professionnels). Le Service Commun de Formation Permanente et la Scolarité Centrale sont donc représentés dans les quatre jurys/commissions. Ils assurent la cohérence d'ensemble. Les membres occasionnels, aidés par le Conseiller chargé de l'instruction du dossier, se réunissent au préalable en commission d'expertise de la demande. Ils formulent, sous forme d'hypothèses, un avis technique sur la demande du candidat et sur le parcours de formation envisageable.

Les jurys/commissions peuvent produire un corpus de six décisions politiques :

- dispense de titre (texte de 1985 article 2)
- dispense d'enseignements (texte de 1985 article 9)

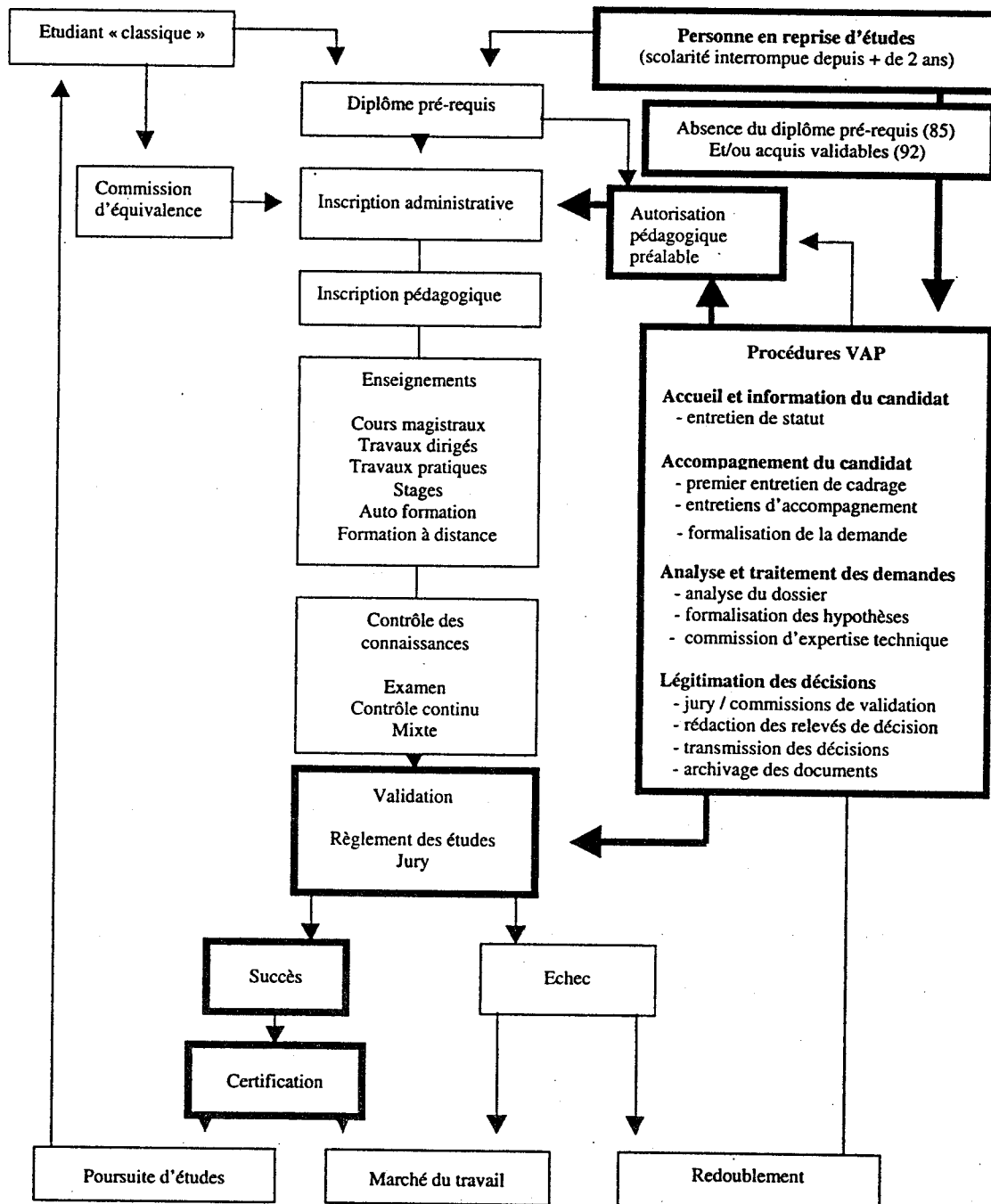


- attribution de modules (textes de 1992/1993)
- parcours de formation individualisé
- modalités de délivrance du diplôme
- autorisation d'inscription

### **Le processus de validation d'acquis professionnels**

Le schéma du processus validation d'acquis / formation / certification montre de façon comparative, le parcours suivi par un étudiant "classique" et celui qui doit être suivi par une "personne en reprise d'études". L'enchaînement des étapes du processus de décision relatif à la VAP constitue le champ d'activité privilégié du conseiller VAP. L'espace d'écriture étant limité, nous nous concentrerons pour la suite sur le schéma du processus et sur les principales activités d'interface : facilitation, traduction, régulation. Le résumé de l'emploi proposé avant la conclusion permet au lecteur d'avoir une vision plus globale du rôle du conseiller VAP.

# Le processus Validation / Formation / Certification



## Le rôle d'interface

### La facilitation

Le travail de facilitation s'adresse aux candidats mais aussi aux composantes de l'université. En ce qui concerne le candidat cela se matérialise par une série d'entretiens destinés globalement à asseoir la crédibilité de sa demande.

- *L'entretien d'accueil et d'information*, réalisé par l'assistante de formation, a pour but de mieux déterminer au plan juridique et administratif, le statut de la personne et ses droits en matière de ressources financières pendant la formation (indemnités et/ou maintien du salaire selon les cas). Cette phase de contact avec l'assistante est primordiale car elle prédétermine certains facteurs clefs du succès. Elle permet également de mettre en place dès l'origine les éléments concrets du suivi de la personne.

- *Le premier entretien de cadrage* avec le conseiller VAP, a pour but de découvrir les trajectoires personnelles et professionnelles du candidat, de vérifier la consistance et la solidité de son projet et d'envisager ou non la possibilité pour l'université d'y apporter une réponse pertinente. Il permet une première approche globale de ce qui pourrait être validé au titre des expériences professionnelles et personnelles. Il convient ici d'être extrêmement vigilant sur la cohérence globale entre les premières informations recueillies et le projet poursuivi et sur la disponibilité future du candidat. A l'issue de cet entretien, trois solutions peuvent généralement être proposées :

- le projet est réaliste, mais la réponse formation ne peut pas être apportée par l'université de La Rochelle. Il convient de fournir au candidat le maximum d'information sur les lieux d'accueil possibles et sur les interlocuteurs à contacter ;
- le projet de la personne est mal défini. Il est conseillé alors au candidat de faire un bilan de compétences pour mieux structurer sa demande ;
- le projet de la personne est bien élaboré, présente un "champ des possibles" cohérent, et la réponse formation entre dans le cadre des habilitations de l'université. Il est alors possible de proposer au candidat d'entrer dans la démarche de validation d'acquis professionnels. Le candidat est alors doté des informations et des documents nécessaires à une première rédaction de son descriptif d'activités professionnelles et personnelles. Un calendrier des étapes de la démarche est arrêté.

- *Les entretiens intermédiaires*, doivent permettre au candidat d'améliorer progressivement le contenu et la présentation du dossier. Il s'agit d'étayer au maximum la crédibilité de la demande pour pouvoir ensuite faire légitimer le contenu. Au cours de ces entretiens, plus ou moins nombreux selon les cas, les hypothèses de demande de dispense se confirment ou sont remises en cause. C'est le moment où l'on essaye également d'évaluer le "potentiel de réussite" du candidat. L'expérience fait ressortir que la plus grande partie de l'entretien porte sur la rédaction du descriptif d'activités. C'est la partie difficile pour le candidat qui doit aussi faire "œuvre de renoncement" pour tout ce qui n'est pas actuel et pertinent par rapport à sa demande et à son projet. En ce sens, la constitution d'un dossier de preuves constitue tout de même une "épreuve" pour le candidat.

- *L'entretien final*, préalable au dépôt de la demande de validation d'acquis, a pour but d'enregistrer officiellement la demande du candidat après une dernière vérification de la rédaction de la demande de dispense et le pointage des pièces présentes au dossier. C'est le

premier acte juridique de toute une série qui doit conduire à la réponse de l'université à cette demande. Nous sortons du champ "privé" de la reconnaissance des acquis pour entrer dans celui de la validation, c'est à dire de la "lecture sociale" de ces acquis. L'instruction commence officiellement, dans une logique de certification.

### La traduction

Cette partie concerne le traitement des demandes à l'intérieur de l'université, auquel le candidat ne participe pas. Elle constitue l'autre versant de la facilitation, en direction des équipes pédagogiques. Elle a aussi pour but d'impliquer, "au plus tôt", l'équipe pédagogique dans le processus de décision.

- *Le travail d'analyse et de "traduction"* a pour objet de préparer la réunion de la commission d'expertise, puis ensuite les délibérations du jury / commission. L'analyse de la demande porte à la fois sur le fond et sur la forme. Il s'agit de **donner du sens**, en terme de **projet**, de **niveau** et de **contenu** à l'intention des enseignants concernés, à partir d'un faisceau d'informations apparemment hétérogènes recueillies à travers les entretiens, le dossier du candidat, les preuves jointes au dossier. Le conseiller VAP doit prendre en compte les particularismes "culturels" de chaque U.F.R. Les éléments considérés comme actuels et pertinents par rapport au diplôme postulé par le candidat varient d'une U.F.R. à l'autre et évoluent d'une année sur l'autre. Cette "dynamique" doit être prise en compte dès l'entretien de cadrage avec le candidat et dans les autres entretiens d'accompagnement.

Les résultats de l'analyse apparaissent concrètement sur le bordereau de synthèse ; le but de ce document d'une page est double :

- il sert de guide, de norme de présentation, pour dérouler les phases de l'analyse et faire ressortir les points clefs ;
- il sert d'introduction au dossier et de base de référence pour élaborer les propositions que doivent émettre les membres de la commission d'expertise et pour les décisions ou les avis que doivent prendre ceux du jury/commission.

L'organisation de la présentation est la même pour tous les bordereaux, on trouve

- la liste des pièces présentes au dossier du candidat
- le parcours de formation initiale et continue
- le parcours professionnel
- la description résumée de l'emploi de référence occupé par le candidat par grands blocs d'activité
- les domaines disciplinaires abordés
- le sens de l'action, les finalités
- le projet professionnel ou personnel
- les enjeux pour le candidat
- la demande de dispense formulée par le candidat
- les hypothèses de parcours de formation (diplôme visé, durée possible...)

- *L'animation de la commission d'expertise technique* : le but de cette commission est de préparer les travaux du jury, d'étudier en terme d'expertise le dossier du candidat et d'émettre des propositions techniques par écrit sur la demande de dispense formulée. Elle est composée du Chef de département et de deux ou trois enseignants dominants du département (directeur des études, responsable d'année ou de cycle...). Ces enseignants sont considérés comme les experts prévus dans les textes. La présence du conseiller VAP en tant qu'animateur de la

commission relève d'une expertise en matière d'analyse du travail et des organisations et de procédure de validation d'acquis. C'est la logique d'instruction de la demande qui nécessite un "porteur du dossier".

Les échanges portent sur le contenu du dossier, sur les possibilités qui semblent se dégager en terme de dispenses possibles et sur les impossibilités aussi. À cette occasion, les enseignants sont amenés à livrer le contenu réel de leur enseignement, les finalités, le niveau d'exigence. Autant d'éléments qui n'apparaissent nulle part ailleurs de façon aussi explicite. C'est également au cours de ces échanges que se révèlent les conceptions "idéologiques" sous-jacentes qui influencent le choix et la valeur relative accordée aux critères de décision. C'est aussi là que les rapports de force et de pouvoir s'expriment, que les conflits internes ressortent.

L'avis que la commission doit produire porte sur les dispenses que l'on semble pouvoir accorder, les parties du diplôme que l'on peut attribuer et sur la structure du parcours de formation individualisé qui résulte des deux premières propositions. L'élaboration de ce parcours contribue à tester les propositions en terme de faisabilité. Cela amène les enseignants à se poser des questions sur l'architecture du diplôme et aussi sur l'architecture de l'emploi du temps. Autant de renseignements qui sont précieux pour avoir une vision sur la réalité des choses et sur la faisabilité des décisions envisagées. Autant d'informations importantes qu'il faudra éventuellement livrer aux membres du jury.

L'expérience démontre également que ce travail constitue une préparation décisive à l'accueil du futur candidat. Les enseignants évaluent ses points forts et ses points faibles, envisagent l'aide tutorale éventuelle, les enseignements de remise à niveau nécessaires... Il est déjà possible d'évaluer s'il y aura ou non implication de l'équipe enseignante dans l'accompagnement et dans la réussite du candidat, ou bien si cette équipe entre "à reculons" dans le dispositif.

À l'issue des échanges et débats, nous établissons ensemble le projet de rédaction des propositions de la commission à destination du jury. Une fois dactylographié, toutes les personnes présentes signent le document mis dans le dossier du candidat en attendant la convocation du jury. S'il y a plusieurs candidats, la commission procède de la même façon pour chacun d'eux. Ce travail avec les commissions d'expertise conduit fréquemment les participants au constat que tels qu'ils sont présentés et rédigés, les programmes des diplômes ne facilitent pas les rapprochements nécessaires avec l'activité professionnelle.

- *Le jury / commission* : le concept de jury / commission est une originalité de l'université de La Rochelle. Cette instance traite pour chaque UFR les demandes de dispense au titre de la VAP qui les concernent. Elle ne considère pas *a priori* si ce sont les textes de 1985 ou de 1992, ou les deux à la fois qui sont sollicités pour répondre à la demande de dispense. C'est à l'issue des délibérations et en fonction des décisions prises que, pour chaque candidat, l'instance constatera si elle était constituée en commission (85) ou en jury (92 et décisions mixtes 85/92). Ainsi les textes peuvent être mobilisés conjointement et les chances du candidat préservées jusqu'au moment de décision ultime.

Les jurys / commissions, au nombre de quatre, sont présidés et animés par le Directeur de l'UFR concerné par les demandes. Leur composition figure dans les textes. Le dispositif mis en place à La Rochelle permet d'éviter le côté "usine à gaz" qui ressortirait d'une application trop "à la lettre" des textes. Le conseiller VAP assure le secrétariat des réunions de toutes ces instances. Il convient cependant de noter ici que pour chaque demande, le chef de département qui a organisé la commission d'expertise et un ou deux enseignants ayant participé à l'élaboration des propositions sont présents au jury avec voix délibératives ou voix consultatives. Mais ils n'ont pas la majorité politique des votes. Cette majorité est détenue par l'addition des voix du Président de jury, du Directeur de la formation permanente, du Directeur des études de l'UFR ou de l'institut (cas de l'IUT et des IUP) et du professionnel en principe prévu par les textes.

Le jury/commission doit se prononcer sur le bien-fondé de la demande du candidat, en terme de niveau et de contenu par rapport au diplôme postulé. En pratique, les membres du jury /commission comparent la demande du candidat et les propositions de la commission d'expertise et se prononcent ensuite, au vu d'éléments du dossier et de critères propres à chaque instance, après un débat qui dure environ 10 à 20 minutes par dossier.

### La régulation

Le travail de régulation se situe à la suite des réunions des instances de décision et pendant la formation des personnes en reprise d'études. Elle a pour but de rendre concrètement exécutoires les décisions de validation et de faciliter la réussite du candidat dans son projet.

- *l'information du candidat* : c'est un moment important car le candidat ne doit pas être surpris par les décisions du jury / commission. Si les écarts entre demande et réponse sont importants, il convient de s'entretenir avec le candidat pour lui expliquer l'origine des écarts. La réponse de l'université à la demande du candidat se fait de façon formelle par l'envoi d'une notification officielle signée du Président de l'université. Ce document peut revêtir deux formes juridiques distinctes, selon qu'il s'agit de traiter un avis émis par le jury/commission au titre du décret de 1985 ou bien qu'il s'agit d'une décision prise au titre de la loi de 1992 et des textes subséquents.

Dans le premier cas, c'est *in fine*, le Président qui décide, le document s'intitule "décision" ; dans le second cas, c'est le jury qui a décidé, le document s'intitule alors "notification". Dans le cas de décisions combinant les deux textes, il est admis que le jury l'emporte sur la commission, le document est donc une "notification".

Ce document est structuré ensuite comme un arrêté :

- article 1 : dispenses
- article 2 : attributions
- article 3 : parcours de formation individualisé
- article 4 : conditions de délivrance du diplôme
- article 5 : autorisation d'inscription
- article 6 : exécution

- *la régulation avec les composantes* : lors des délibérations du jury/commission, avec inscription au procès verbal, il est précisé les conditions d'accompagnement et de soutien dont bénéficiera le candidat pour réussir son parcours de formation.

Pour assurer la continuité de l'accueil et de l'accompagnement :

- l'assistante de formation assure le suivi administratif (feuilles de présence), ce qui est l'occasion d'un contact régulier avec les stagiaires. Elle peut proposer un rendez-vous avec le conseiller en cas de besoin ;
- le conseiller VAP qui a animé les commissions d'expertise, participé aux jurys de validation d'acquis, s'assure de la compatibilité des emplois du temps, entretient les relations avec les services scolarité des pôles et avec les tuteurs, participe aux jurys de délivrance, le cas échéant.

Le rôle du conseiller VAP est ici de débloquer les situations à l'aide de tous les textes législatifs et réglementaires qui autorisent des dérogations concernant les personnes en reprise d'études. Ces textes sont généralement inconnus des enseignants et leur contenu peut en choquer

certaines au nom du principe d'égalité. Il faut les convaincre que s'il y a échec de ce type de candidat, il peut aussi bien être attribué, par les financeurs en particulier, à l'université et à l'équipe pédagogique qui n'a peut-être pas su mettre en place la pédagogie adaptée. Cette approche permet d'éviter des redoublements, des échecs ou des exclusions à des candidats proches de la moyenne. Il arrive parfois d'avoir à rappeler que dans un rapport récent du Conseil d'État relatif au "principe d'égalité", le rédacteur rappelle que "la position d'Aristote selon laquelle, dans certaines circonstances, **l'équité** traduit mieux l'exigence de justice que **l'égalité** est ici revendiquée par la conscience moderne. L'équité consiste en l'occurrence à définir des critères de choix objectifs, de nature scientifique ou personnels, permettant d'affiner, et en quelque sorte **d'humaniser**, l'universalisme de l'égalité" [Conseil d'État 1997].

### **Résumé de l'emploi**

A l'université de La Rochelle, le Conseiller en validation d'acquis professionnels (Conseiller VAP) anime et accompagne le processus de **reconnaissance** et de **légitimation** d'acquis professionnels et personnels préalable à la reprise d'études en vue de l'obtention des diplômes nationaux pour lesquels cette université est habilitée.

Pour **asseoir la crédibilité de la demande** émise par le candidat, il aide celui-ci à organiser les éléments dont il dispose : il accueille et informe les candidats à la reprise d'études, il vérifie la cohérence du projet envisagé, il évalue les chances de succès, il émet des hypothèses de dispenses d'épreuves, il aide le candidat à constituer son dossier et à formuler sa demande officielle auprès du Président de l'université.

Pour **impliquer les équipes pédagogiques** concernées dans l'accueil et la réussite des candidats à la reprise d'études, il organise le traitement des demandes à l'intérieur de l'université, selon les procédures définies par le Conseil d'université. Il analyse et traduit sous forme de synthèse les éléments contenus dans chaque dossier pour leur donner du sens à l'intention des enseignants et des membres du jury ; il prépare et anime les commissions d'expertise qui se réunissent pour émettre un avis sur les hypothèses de dispenses envisagées et pour construire le parcours de formation individualisé correspondant ; il organise et planifie pour l'année universitaire l'accompagnement des tuteurs et des candidats ainsi que les procédures de régulation prévues pour permettre la réussite et pour éviter l'échec.

Pour assurer la **légitimation des décisions**, il est le garant du respect des procédures : il instruit les demandes de dispense, il déclenche auprès du Président la nomination et la convocation des jurys, il contribue à l'organisation et au déroulement des jurys en assurant le secrétariat de ces instances ; il assure la rédaction et la transmission aux candidats des notifications de décisions signées par le Président de l'université, il s'assure de l'archivage des documents pour être en mesure de pouvoir attester *a posteriori* de la conformité des procédures.

Dans une logique **d'accompagnement**, il assure un **rôle d'interface** entre les candidats porteurs d'une **demande personnalisée** d'une part, et les structures institutionnelles et pédagogiques de l'université d'autre part, habituées au plan historique et culturel à proposer une **offre de formation identique pour tous**.

Pour pouvoir réaliser ces activités, le Conseiller VAP doit mobiliser des **connaissances techniques** relatives à l'analyse du travail des emplois et des compétences dans des organisations complexes ; il doit avoir une connaissance approfondie du livre IX du code du travail et également des lois et règlements relatifs à l'enseignement supérieur et aux diplômes qu'il délivre ainsi que les textes relatifs à la validation d'acquis professionnels, et bien entendu une bonne connaissance des diplômes délivrés par l'université (objectifs, contenus, architecture, règlements d'examen). En **termes relationnels**, il doit être capable de négocier et de collaborer avec les acteurs et les structures d'une université pour animer et réguler le processus de décision et assurer la réussite du candidat.

Sur le **plan organisationnel**, il doit être capable à terme, avec l'aide de l'assistante de formation, de mener l'instruction des dossiers d'une centaine de candidats par an.

### **Conclusion**

À la lumière des premiers constats, et compte tenu des principes de mise en œuvre, on peut émettre en première hypothèse qu'une fonction "validation d'acquis professionnels" est bien en cours d'émergence dans les universités. L'activation de cette fonction, partagée entre plusieurs acteurs individuels et collectifs, est génératrice de tensions d'origines culturelle, institutionnelle, organisationnelle et opérationnelle. Il convient de réguler ces tensions à l'aide de procédures suffisamment instrumentées qui permettent les transactions nécessaires au fonctionnement du dispositif.

La complexité de mise en œuvre de ces procédures au sein d'une université, le temps nécessaire à la production des décisions, les flux de candidats qui augmentent, les compétences spécifiques nécessaires, conduisent à émettre en seconde hypothèse qu'il y a aussi émergence d'un emploi/métier de "Conseiller en validation d'acquis professionnels" dont le contenu et la spécificité sont en cours de construction.

La finalité globale de cet emploi pourrait s'énoncer de la façon suivante :

"Dans un cadre réglementaire et procédural prédéfini, le Conseiller VAP doit rendre **techniquement possibles et socialement crédibles**, la demande de dispense formulée par un candidat et la réponse proposée par l'université. Il a en outre pour objectif d'aider les candidats à **réussir** leur parcours de formation et à obtenir le diplôme qu'ils sont venus chercher."





## **Deuxième Partie**

---

**Gros plan sur les pratiques,  
usages multiples de l'analyse des emplois**



# Description du travail et construction des diplômes

Édith Kirsch

□ Edith KIRSCH est chargée d'études au Céreq (Département Travail et Formation) ; ses travaux portent sur l'enseignement professionnel et technologique, et sur les procédures de validation d'acquis.

Un diplôme est un produit très élaboré dont la fabrication mobilise de nombreux acteurs qui doivent parvenir à un consensus. Partant d'un projet plus ou moins précis, on aboutit toujours à un ensemble de textes qui ont valeur de norme. Nous nous intéresserons ici aux étapes où se forge l'identité du diplôme, où le lien avec l'analyse des activités professionnelles est le plus visible : celles de la construction des référentiels. Nous nous limiterons au cas des diplômes de l'Éducation nationale.

## La construction des diplômes

### Les étapes du processus

Tous les diplômes sont construits selon une méthodologie identique [Ministère de l'Éducation Nationale. 1993]. Le tableau 1 en rappelle les étapes en précisant pour chacune d'elles quels sont les acteurs concernés.

Les demandes de création de diplômes émanent le plus souvent d'organisations professionnelles d'employeurs, quelquefois de grandes entreprises. L'Éducation nationale peut prendre l'initiative d'un projet lorsque la profession n'est pas suffisamment structurée pour le faire ou dans le cas de titres à vocation intersectorielle (secrétariat, diplômes transversaux par exemple). Aucune nouvelle mise en chantier ne doit se faire sans que l'on ne soit assuré qu'elle est nécessaire. Les éléments sur lesquels se fonde la décision font l'objet d'un *dossier d'opportunité de création de diplôme* où doivent figurer des informations à la fois quantitatives et qualitatives concernant l'emploi, les caractéristiques démographiques des professions concernées, les diplômes du champ professionnel visé, les effectifs formés et les données relatives à l'insertion professionnelle. Ce dossier, plus ou moins formalisé, peut être très différent quant à son style et à son contenu selon le savoir-faire des demandeurs, mais également selon qu'une expertise approfondie a été ou non demandée. Lorsque c'est le cas cette dernière porte généralement sur l'évolution du travail et de son organisation.

Les conclusions des études préalables à la création des diplômes sont discutées dans les Commissions professionnelles consultatives compétentes (voir encadré). Les travaux commencent après accord de la CPC et durent en moyenne un an et demi. Leur objectif est d'établir des documents de référence qui fondent la validité nationale du diplôme et lui confèrent son caractère de norme.

## Les Commissions professionnelles consultatives

Les Commissions professionnelles consultatives (CPC) sont des instances quadripartites composées de représentants des pouvoirs publics, des employeurs, des salariés et de personnes qualifiées dans le domaine traité. Elles se prononcent sur «*la définition, le contenu et l'évolution des formations dans les branches professionnelles relevant de leur compétence*» (décret du 4 juillet 1972). Dix-sept CPC fonctionnent actuellement. La programmation et l'organisation de leur travail est assurée par le Secrétariat général des CPC, rattaché à la Direction de l'enseignement scolaire (DESCO) du ministère de l'Éducation nationale.

**Tableau 1**  
**LE PROCESSUS DE CRÉATION DES DIPLÔMES\***

ÉTAPES	ACTEURS CONCERNÉS
<p>Demande de création Elle doit préciser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le niveau et la spécialité du diplôme souhaité</li> <li>• les motifs de la demande</li> </ul> <p>Première analyse décidant de la suite à donner au dossier</p>	<p><i>Branches professionnelles, Entreprises Éducation nationale Secrétariat des Commissions professionnelles consultatives (CPC)</i></p>
<p>Dossier d'opportunité Collecte et élaboration de données sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le secteur ou la profession</li> <li>• l'emploi : évolution, caractéristiques...</li> <li>• le travail et son organisation</li> <li>• les formations existantes</li> </ul>	<p><i>Demandeurs, Experts, Direction de l'Enseignement scolaire (DESCO)</i></p>
<p>Examen du dossier en CPC</p> <p>Si la CPC décide de créer le diplôme Élaboration des référentiels</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Référentiel des activités professionnelles</li> <li>• Référentiel de certification</li> </ul>	<p><i>CPC plénière (Employeurs, Salariés, Administration, Experts)</i></p> <p><i>Groupes de travail désignés par la CPC</i> - animés et coordonnés par un Chef de projet, inspecteur général le plus souvent. - composition variable selon les travaux professionnels, experts, inspecteurs de l'Éducation nationale, enseignants...</p>
<p>Définition des modalités de certification</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Règlement d'examen</li> <li>• Définition des épreuves</li> </ul> <p>Examen de l'ensemble des textes Si l'avis est favorable derniers ajustements S'il est défavorable retour en groupe de travail</p>	<p><i>Chef de projet, Corps d'inspection Bureau de la réglementation</i></p>
<p>Décision finale de créer le diplôme</p> <p>Les CPC n'ont pas de pouvoir de décision. La création du diplôme n'est définitive qu'après approbation des instances consultatives de l'Éducation.</p>	<p><i>CPC plénière</i></p> <p><i>Instances consultatives :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conseil Supérieur de l'Éducation,</li> <li>• Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche</li> </ul> <p><i>Cabinet du Ministre</i></p>
<p>Arrêté de création</p>	<p><i>Direction de l'enseignement scolaire</i></p>

\* D'après le guide méthodologique consacré à l'élaboration du dossier d'opportunité (CPC Document n°96/2)

Première phase du travail, *le référentiel des activités professionnelles (RAP)* peut être considéré comme l'engagement de l'Éducation nationale sur le profil des titulaires du diplôme. Il décrit les différentes situations professionnelles concernées par le titre en ne se limitant pas aux activités d'un débutant mais en tenant compte des processus d'adaptation à l'emploi et de l'éventail des possibilités d'insertion professionnelle.

C'est en principe sur la base du RAP qu'est élaboré *le référentiel de certification* où sont listées les compétences qui seront évaluées au moment de l'examen. Par compétences, l'Éducation nationale désigne « *l'ensemble des savoir-faire et des connaissances mobilisés dans une action et adaptés aux exigences d'une situation d'emploi* ». Le référentiel de certification définit les conditions et les indicateurs de l'évaluation en fixant les limites de ce qui sera exigé du candidat lors des épreuves techniques et professionnelles de l'examen. Il est le document de référence entre les différents partenaires de la formation : l'organisme de formation, le formateur, le formé, l'employeur...

Le *règlement d'examen* découle du référentiel de certification. Cet appareillage à caractère juridique du diplôme précise les modalités des épreuves (écrit, oral...), leur durée, leur coefficient... Sa complexité et la longueur des définitions d'épreuves qui lui sont associées s'accroissent avec la diversification des voies d'accès à l'examen (voie scolaire, apprentissage, formation continue, validation des acquis professionnels).

### *L'articulation de la démarche*

L'ensemble du processus de construction des diplômes est conçu comme un enchaînement où le référentiel des activités professionnelles sert de base à la définition des autres textes. Les passages délicats sont les points charnières où il faut passer d'un type d'information à un autre et changer de champ de référence. La difficulté est accrue par le fait que les différentes phases du processus sont prises en charge par des groupes de travail qui ne comportent pas exactement les mêmes acteurs et doivent en principe se succéder dans le temps.

Au moment de la rédaction du RAP, les acteurs les plus importants sont les professionnels des domaines concernés par le diplôme. En principe, les enseignants ne devraient pas intervenir à ce stade mais entrer en scène au moment de l'élaboration du référentiel de certification. L'organisation, la coordination, la cohérence des travaux, le respect de la méthodologie reposent à la fois sur le secrétariat des CPC et le chef de projet, inspecteur général le plus souvent. La tâche est parfois délicate, notamment lorsque les chefs de projet ne sont pas convaincus qu'il soit pertinent de partir des activités professionnelles pour élaborer les référentiels du diplôme et se sentent plus à l'aise dans une démarche déductive partant des savoirs disciplinaires ou des représentations qu'ils ont des professions concernées. Dans ce cas, la rédaction du RAP risque de devenir un exercice formel alors que la collaboration des représentants du système éducatif avec les professionnels ou les experts peuvent donner lieu à des échanges fructueux.

Le cas du bac professionnel Secrétariat, dont l'actualisation a donné lieu à une expertise mobilisant la méthode ETED illustre bien les liens entre les référentiels des activités professionnelles et de certification. Le tableau 2 montre, à l'aide de très courts extraits, comment une activité du domaine de la communication décrite dans le RAP est traduite en termes de compétences professionnelles puis de connaissances associées dans le référentiel de certification. Le RAP énonce l'activité et sa finalité, le référentiel de certification détaille les différentes situations correspondantes en précisant le cadre dans lequel elles se déroulent et sur quels critères la performance du candidat sera évaluée à l'examen. Ce que l'on attend du candidat est décrit de manière relativement précise ce qui, pour l'Éducation nationale, justifie que l'on parle de compétence professionnelle. Dans les connaissances associées sont précisés les notions et concepts mis en jeu et l'on aborde ici le domaine des savoirs disciplinaires qui sera développé dans les programmes de formation.

Tableau 2 - Du référentiel des activités professionnelles au référentiel de certification : le cas du baccalauréat professionnel Secrétariat

Référentiel activités professionnelles	RÉFÉRENTIEL DE CERTIFICATION - PÔLE COMMUNICATION				
	PREMIÈRE PARTIE : COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES			DEUXIÈME PARTIE : CONNAISSANCES ASSOCIÉES	
	Compétences professionnelles	Conditions de réalisation	Critères de performance	Connaissances associées	Limites
<b>Activités du domaine de la communication et de l'organisation</b>	<b>Accueil et relations avec les interlocuteurs internes ou externes</b>			<b>La communication : principes généraux</b>	
<p>Relations directes : accueil des personnes et recueil des informations utiles pour traiter leurs demandes, les orienter, les conseiller.</p> <p>(...)</p> <p>Relations directes et téléphoniques : présentation générale d'un produit, des missions et des spécialités professionnelles d'une équipe.</p>	<p><i>Établir et faciliter la relation de communication</i></p> <p>Dans une situation de face à face :</p> <p>Se présenter, présenter une personne, le service, l'entreprise</p> <p>Accueillir un visiteur français ou étranger, entrer en contact, adopter une attitude d'ouverture, d'aide, de disponibilité, de service et de responsabilité</p> <p>Orienter, annoncer, présenter un visiteur ou un collègue</p> <p>Recueillir et transmettre des informations utiles pour traiter une demande</p>	<p>Dans :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le cadre des fonctions principales de l'entreprise</li> <li>- un contexte relationnel et culturel donné</li> <li>- un cadre stratégique propre à l'entreprise</li> <li>- un environnement matériel (bureautique, télématique) donné</li> <li>- des situations professionnelles diverses, de face à face, téléphoniques ou de réunion</li> </ul> <p>À partir :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- de consignes, d'instructions, de propositions de travail</li> <li>- de contraintes de qualité, de confidentialité, de gestion de temps</li> <li>- d'observations de situation</li> <li>- de documents et de dossiers</li> </ul>	<p>qualité de l'expression, justesse du vocabulaire, intonation, débit, articulation</p> <p>adéquation du registre du langage à la situation</p> <p>qualité du comportement non verbal</p> <p>opportunité des questions</p> <p>restitution fidèle du message, en termes clairs et concis, adaptés aux interlocuteurs internes ou externes</p>	<p><i>La situation de communication</i></p> <p>Nature de l'information :</p> <p>ascendante, descendante, horizontale, fonctionnelle, hiérarchique</p> <p>Formes de la communication :</p> <p>orale ou écrite, interne ou externe, interpersonnelle ou de groupe, directe ou médiatisée</p>	<p>Analyse de la situation de communication, orale ou écrite</p> <p>Prise en compte de l'environnement relationnel, organisationnel, juridique, économique...</p>

## **L'analyse du travail et le référentiel des activités professionnelles**

Tout diplôme professionnel suppose une référence au travail. Qu'il s'agisse de métiers, de professions apparemment bien identifiés ou d'emplois aux contours plus variables, la création d'un diplôme peut être l'occasion de faire le point sur l'évolution des activités concernées. La présence des professionnels en CPC ou le recours à l'expertise répondent à cette nécessité. Se pose ensuite la question du choix et du traitement de l'information disponible.

### *Le RAP : une mise en forme de l'information sur le travail*

C'est dans le référentiel des activités professionnelles que la référence aux situations de travail est la plus évidente. Or la rédaction du RAP n'est pas toujours précédée d'analyses du travail systématiques et les informations dont dispose la CPC sont parfois hétérogènes : descriptions d'emploi faites par les entreprises, études préalables à la mise en chantier du diplôme ou, le plus souvent, témoignages des professionnels participant aux groupes de travail. La nature consultative du processus de création des diplômes fait que, même lorsque des analyses systématiques ont été faites, les conclusions des experts ne dispensent pas d'une discussion entre partenaires. Il faut ensuite organiser l'information disponible selon une grille unique, en trouver les points communs, obtenir un consensus. Le guide méthodologique de rédaction du RAP a été créé dans ce but. Il vise également à éviter les descriptions trop brèves, les formulations trop générales et à réduire la grande hétérogénéité des référentiels, chaque CPC ayant des méthodes de travail spécifiques. Le schéma théorique du RAP figure au tableau 3.

Comme d'autres descriptions d'activités, notamment celle qui découle de la méthode ETED et celle du Répertoire opérationnel des métiers et emplois (ROME), le RAP donne une définition générale des situations de travail visées, énumère les moyens et outils de travail mobilisés, précise les relations et systèmes de communication inhérents aux activités ainsi que les lieux où elles s'exercent le plus souvent. Mais, alors que dans ETED, on s'efforce de cerner le travail réel en plaçant la personne et ses démarches au centre de l'analyse, le RAP se réfère au travail prescrit. Bien que la notion de variabilité des situations de travail n'existe pas de manière explicite dans le RAP, on pourrait la considérer comme implicite dans la mesure où le diplôme concerne un éventail plus ou moins large de situations de travail.

### *Une construction théorique : les diplômes transversaux*

Les CPC s'efforcent de donner aux diplômes des cibles professionnelle indépendantes de telle ou telle forme d'organisation du travail afin d'élargir les possibilités d'insertion et de mobilité ultérieure de leurs titulaires. De ce fait, construire un référentiel des activités professionnelles conduit, comme dans toute description systématique d'emploi, à rechercher les dénominateurs commun entre des situations professionnelles diverses.



**Tableau 3**  
**Schéma théorique du Référentiel des activités professionnelles**

**□ Champ d'activité**

Défini par trois rubriques :

- **résumé** des finalités du travail, des situations professionnelles auxquelles correspond le diplôme ;
- **contexte professionnel** : situe concrètement l'activité dans les entreprises et les secteurs économiques, décrit le milieu physique dans lequel se déroule l'activité et ses conditions de travail...
- **délimitation et pondération des activités** : précise la situation fonctionnelle des activités et leur importance.

**□ Description des activités**

• **Les fonctions :**

Renvoient à l'organisation et à la structure des entreprises (accueil, production, qualité, logistique du transport, vente...). Les fonctions essentielles peuvent être brièvement décrites.

• **Les tâches :**

Description de ce que fait la personne dans le cadre de chacune des fonctions sous l'angle de ce qui est **prescrit**, de ce qui est attendu par l'organisation.

• **Les conditions d'exercice de l'activité :**

- **Moyens et ressources** : données et informations disponibles, équipements utilisés, matière d'œuvre, type de processus, procédés utilisés, relations fonctionnelles, hiérarchiques...

- **Résultats attendus** : produit ou service à réaliser et conditions de réalisation : critères de quantité, délais, coûts, sécurité, qualité des contacts...

- **Autonomie et responsabilité** : degré de définition des instructions, champ de responsabilité sur les personnes, les équipements, les produits, conséquences d'erreurs...

Source : Ministère de l'Éducation nationale, Commissions professionnelles consultatives (1993)  
« Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification du domaine professionnel », CPC document 93/1

Le RAP est toujours une construction mais il est nécessaire de franchir un pas de plus dans l'abstraction lorsque l'on crée des diplômes dont la cible professionnelle correspond à plusieurs branches. La recherche de dénominateurs communs est alors plus complexe que lorsqu'il s'agit de rendre compte de la diversité des situations d'emploi dans un domaine présentant une unité technologique. La nature de l'exercice est illustrée ci-après à l'aide du CAP d'Exploitation des installations industrielles. Le projet initial visait à outiller la mise en place d'une formation diplômante destinée à des ouvriers de production dans l'industrie automobile. Ainsi formulée, la demande de création de diplôme n'était pas recevable car jugée trop spécifique. L'entreprise a accepté de s'impliquer dans la construction d'un CAP transversal pour obtenir satisfaction.



### L'usage des référentiels : la traduction de la traduction

Quelle que soit sa qualité, l'information sur le travail n'est pas reprise en l'état mais fait l'objet d'une traduction au moment de l'élaboration des référentiels. Ces derniers sont ensuite retravaillés d'abord par les formateurs qui construisent les programmes préparant au diplôme, ensuite au moment de l'évaluation des candidats. Plus la formulation du référentiel est abstraite, plus le travail de traduction à effectuer en aval est important.

Au moment où le formateur décide de la manière dont il va transmettre les compétences requises par le diplôme, il est amené à les replacer dans un contexte pour leur donner une consistance ou faciliter leur acquisition. Dans le cas de l'apprentissage et de la formation continue, l'utilisation des situations de travail nécessite une adaptation au contexte dans lequel se déroule la formation. La partie professionnelle du référentiel de certification est reformulée dans des termes qui respectent les exigences définies au niveau national mais qui le situent dans un champ professionnel. Dans cette traduction du référentiel, l'adéquation au travail réel est très forte. Que ce soit en vue d'un cours théorique, de travaux pratiques, de formation en situation de travail, une "mise en situation" des items du référentiel est toujours nécessaire : il y a donc toujours traduction de cette traduction qu'est le référentiel.

Un processus semblable doit intervenir au moment de l'évaluation. Pour les épreuves pratiques, la situation d'examen se déroule nécessairement dans un contexte spécifique qui doit être représentatif des compétences affichées par le diplôme. Se pose alors la question de la validité de l'évaluation et de sa prédictibilité. La question est d'autant plus délicate dans le cas des diplômes transversaux que deux titulaires du même titre peuvent posséder dès le départ des compétences professionnelles très différentes. Cette question du passage du singulier au général est au cœur de toute évaluation. Mais n'est-elle pas également au cœur de toute description d'emploi ?

# Les nouveaux systèmes de certification : des questions à suivre pour la formation, entre travail, savoir et norme sociale

Emmanuel SULZER

- Emmanuel SULZER, sociologue, est chargé d'études au département Travail et Formation du Céreq. Ses travaux portent sur l'analyse du travail et des emplois plus particulièrement dans le secteur des services, et sur l'analyse du système éducatif et des modes de certification

## Des formes modernes de remise en cause du système national de certification

Le système français de certification, piloté par l'Éducation nationale, est aujourd'hui en évolution. Mis en porte-à-faux par l'intégration européenne, il se voit également opposer la notion de certification des compétences professionnelles qui porte envers le diplôme tel qu'on le connaît l'accusation implicite de distanciation vis-à-vis du marché du travail, préjudiciable à l'adéquation des qualifications. Que l'on adhère ou non à une représentation adéquationniste du lien emploi-formation, il n'en reste pas moins vrai que le marché du travail constitue un élément d'hétéronomie pour le système éducatif qui a du historiquement conquérir son autonomie vis-à-vis d'autres forces sociales revendicatrices d'une capacité à former (église, patronat, organisations professionnelles). De ce point de vue, on ne saurait s'étonner de ce que *"les domaines professionnels dans lesquels des formes alternatives de certification se sont particulièrement développées sont ceux dans lesquels le patronat contrôle un appareil de formation propre à la branche"*, comme le notait Vincent Merle [1997].

L'émergence de formes alternatives de certification peut donc être vue comme une forme contemporaine d'une problématique ancienne, celle de l'autonomie du champ éducatif, mais renvoie néanmoins à ses rapports avec le système productif, et interroge de ce fait la pratique de l'analyse du travail et son rôle potentiel dans le domaine des qualifications<sup>1</sup>.

*"Tous les systèmes de formation se trouvent actuellement confrontés à une série d'exigences partiellement contradictoires. Il leur faut contribuer à l'élévation du niveau de connaissances générales des jeunes générations qui auront de plus en plus besoin de bases solides dans de nombreux domaines, littéraires ou scientifiques, pour pouvoir évoluer dans la vie professionnelle et sociale. Dans le même temps, ils doivent accentuer la professionnalisation de la formation pour répondre à la massification de l'enseignement et pour mieux préparer les jeunes et les adultes aux attentes des entreprises qui souhaitent de plus en plus trouver des personnes immédiatement opérationnelles. Or l'organisation des filières de formations et leur correspondance avec le système des métiers et des emplois s'avère de plus en plus complexe et instable. Les débats sur la validation et la certification ne peuvent être compris indépendamment de ce contexte"* [Merle 1997].

---

<sup>1</sup> NB on emploiera ici le terme de qualification dans un sens très large, englobant le diplôme comme les autres modes d'attribution et de reconnaissance de compétences, c'est-à-dire globalement comme tout ce qui confère à une personne une légitimité à exercer une activité...

Les questions qui émergent autour du thème de la certification nous renvoient donc, une fois encore, à la problématique de l'introuvable relation emploi-formation, mais avec une acuité particulière dans la mesure où elles suscitent un rapprochement plus étroit entre l'activité de travail et les acquis "certifiables", rapprochement qui s'opère par le vecteur de la notion de compétence ; or le rôle central pris par cette notion conduit à impliquer dans les questions de certification tous ceux qui à un titre ou à un autre ont partie liée avec la question des compétences, analystes du travail et acteurs de la formation professionnelle.

Le présent document s'est donné pour objectif d'apporter un éclairage sur les changements qui touchent les métiers de la formation, dont l'évolution des formes de certification constitue aujourd'hui un élément sensible (les acteurs du domaine s'accordent à en reconnaître l'impact sur leurs pratiques professionnelles). Les certifications transversales aux trois voies de la formation professionnelle (initiale, continue, alternance), la validation des acquis professionnels, le projet de référentiel national des qualifications, tout cela pose la question de l'enjeu de validité des diplômes actuels, des attentes des représentants professionnels vis-à-vis de la prise en compte des évolutions du travail, et donc *in fine* de la compétence, de sa définition et de ses modes d'appréhension.

Pour la certification, cette question prend la forme suivante : "qu'est-ce qui est validé par les procédures de certification ?" Sont-ce des connaissances, des savoir-faire, un parcours global ou des étapes de celui-ci ? En d'autres termes, la certification peut-elle constituer une dimension en soi, indépendante à la fois de la formation (modes d'acquisition de ce qui est certifié) et des procédures d'évaluation ?

A l'heure actuelle, le système français est proche du système allemand, en ce qu'il se base sur une logique de qualification, mais la tentation vis-à-vis du système britannique est sensible dans les propositions récentes [Möbus et Verdier, 1998].

Ainsi, comme le remarque Alain d'Iribarne, l'idée de "carte personnelle de compétences" telle que l'avance le Livre Blanc [CEE, 1995] heurte de front la conception d'un système de reconnaissance globale, fondée sur le diplôme qui structure largement les relations sociales en France [D'Iribarne, 1996].

La tension entre efficacité immédiate et adaptabilité potentielle conduit à mettre l'accent, de manière assez contradictoire, à la fois sur la contextualisation (spécificité) des compétences et sur leur transversalité (généralité). Il en résulte une hésitation entre le besoin de "contextualisation" des compétences à évaluer, et la "généralisation" qu'impliquerait leur "imputation" à un individu particulier vu comme "détenteur" en propre de ses compétences. Les réflexions les plus récentes à ce sujet ne parviennent d'ailleurs pas à se dégager de cette ambivalence [Lichtenberger, 1999]. Plus concrètement, dans le cas des NVQ britanniques par exemple, cette tension est rendue particulièrement lisible par le voisinage de compétences très spécifiques (dont le mode d'attribution est lié à une situation de travail réelle ou simulée) et de compétences très génériques et supposées mobilisables en toutes circonstances (les "compétences-clés", par exemple la communication). Cette contradiction constitue un élément d'interrogation pour les acteurs de la formation, sensible à tous les niveaux de l'appareil.

La problématique de la validation des acquis et celle, connexe, des référentiels d'activité nécessaires à son application, semble ainsi s'imposer à tous les acteurs du système éducatif, comme le montrent certaines contributions présentées ici ; entre les savoirs formels (la culture, fonction historique de l'éducation comme le rappelle Nicole Mandon), les aptitudes professionnelles (les compétences, issues de et lisibles dans la situation de travail), et la

fonction normative du diplôme qui reste très prégnante en France, le monde de la formation doit trouver ses marques. Et cette alchimie complexe entre travail, contenus de formation et modalités de certification recherche de plus en plus des "formules" issues de l'analyse des emplois

Avant d'évoquer les questions concrètes soulevées par les nouvelles formes de certification, il convient de noter l'aspect insatisfaisant de la critique du diplôme qui tend à le présenter comme "déconnecté" du marché du travail : dans le système français, les modalités de la régulation sociale en matière d'adaptation formation / travail restent sans doute opaques (de par l'institutionnalisation du fonctionnement des CPC) mais celle-ci correspond cependant à une tendance réelle (comme en témoignent les évolutions des diplômes professionnels et leur multiplication, cf. Kirsch E., 1998).

L'analyse du travail peut trouver son rôle dans l'ajustement des diplômes au marché de l'emploi, comme le montre par exemple Edith Kirsch dans les pages qui précèdent (sur la construction des référentiels) ; de ce point de vue, la formation professionnelle moderne a su dépasser le conflit "historique" entre savoir et savoir-faire en montrant que l'école peut former des hommes de métier. La prise en compte de l'activité de travail trouve aussi sa place dans la construction de diplômes "transversaux" à plusieurs domaines d'activité (qui mettent en avant des compétences "transversales", souvent délicates à repérer).

Les nouvelles formes de certification ne se présentent donc pas systématiquement en tant qu'alternative au diplôme du point de vue de l'adéquation à la situation professionnelle ; elles peuvent aussi prétendre au rôle de vecteurs d'ajustement plus fins et plus localisés.

Mais dans un cas comme dans l'autre, elles ont à affronter les mêmes exigences, celle d'une référence obligée au travail réel et celle de la définition de leur espace (géographique et/ou social) de validité.

### **Travail réel et zone de validité des qualifications, deux pierres de touche des nouvelles formes de certification ?**

Qu'elles se présentent explicitement ou non comme des alternatives vis-à-vis du système des diplômes, les différentes formes de certification nouvelles présentent, lorsqu'on les observe d'un peu plus près, un certain nombre de points communs parmi lesquels on remarque avant tout la persistance d'une référence aux diplômes nationaux (un positionnement vis-à-vis de ceux-ci) et le souci d'une prise en compte du travail réel, conçue comme élément central de l'adéquation aux besoins du marché du travail et qui conduit à rechercher une description optimale de celui-ci, notamment par le moyen d'une analyse de l'activité.

### **Référence au diplôme et référence au travail : quelques exemples**

Cette double problématique : prise en compte de l'activité de travail, et référence à des certifications à validité nationale, se retrouve à des degrés divers dans la plupart des formes nouvelles de certification. Nous en donnerons ici trois exemples :

- les Certificat de Qualification Professionnelle (CQP). Divers travaux sociologiques [Périsse 1998 ; Charraud, Personnaz, Veneau 1998] relatifs aux certifications de branches du type CQP, notamment dans le secteur industriel, tendent à montrer que ces certifications, si elles prennent bien en compte l'expérience professionnelle des salariés concernés et les exigences spécifiques des entreprises, restent très proches des titres scolaires par deux aspects : la référence aux programmes en vigueur dans la définition des contenus et des

niveaux, et les usages du titre en matière de classification. Dans ce cas, la certification demeure régie par les normes sociales, même si elle en étend le champ d'application. Souvent construits dans une optique de régulation des flux de main d'œuvre, les CQP tentent de concilier qualification et reconnaissance des acquis.

- Les procédures de validation d'acquis professionnels (VAP) proprement dites (dont on trouvera dans le présent document des approches plus détaillées) se donnent *a priori* pour objet de convertir les savoirs et les savoir-faire acquis en situation de travail en éléments de qualifications existantes. Dans ce cas, ce qui est recherché est la mise en correspondance entre des éléments d'une formation (correspondant à un diplôme existant) et des expériences vécues par l'individu ; la navigation du particulier au général que requiert une telle démarche peut s'appuyer sur la connaissance du travail (pour situer les expériences singulières), mais interroge aussi nécessairement les contenus de formation et la cohérence interne des diplômes qui doivent être délivrés *in fine*. Comme dans le cas précédent, la certification ne peut reposer que sur une référence simultanée au travail, aux savoirs scolaires et à la fonction propre du diplôme. Cette triple référencement impose aux acteurs de la validation d'acquis un travail de "traduction", de négociation entre une expérience professionnelle parfois "indicible" et des contenus de formation formalisés. La certification des savoir-faire professionnels, là encore, ne constitue pas une démarche évidente et immédiate [Kirsch E., 1999].

- Les projets d'automate de certification, contrairement aux cas précédents, semblent abandonner toute référence aux diplômes et qualification existantes ; basées sur la validation d'une performance présente (réaliser une action sur un ordinateur) ou passée (avoir exercé telle fonction, comprenant telle tâche), ces démarches se veulent référées uniquement au travail. Mais la question de leur validité est pour l'heure laissée de côté ; qui plus est, de telles validations ne peuvent être référées à des formations existantes dans la mesure où elles apparaissent fondées sur l'illusion de l'immédiateté dans le passage de l'activité à la compétence. En "validant des performances", elles laissent de côté la question des savoirs sous-jacents et se privent par là même de toute velléité de transférabilité des "compétences" ainsi attestées. De telles démarches peuvent ainsi contribuer à la poursuite d'un objectif contraire à leurs ambitions initiales (qui serait, par exemple, la reconnaissance dans le monde du travail d'activités extra-professionnelles).

#### § Un trait récurrent : le besoin de rapprochement activité / compétence, qui s'adresse à l'analyse du travail réel.

En s'affranchissant en partie des éléments caractéristiques du titre national (critères d'universalité et d'équité, qui lui imposent des formes de normalisation proprement institutionnelles, donc inévitablement rigides), les nouvelles formes de certification sollicitent davantage les résultats de l'analyse du travail. Ne s'appuyant pas *a priori* sur des référents normés et potentiellement universels à un instant *t*, comme peuvent l'être les savoirs disciplinaires, elles recherchent dans la description la plus précise possible des contenus d'activité à la fois la matière de ce qui formerait leur "champ du certifiable" et les limites de celui-ci, c'est-à-dire le niveau de description adapté à une procédure de certification.

La question de l'identification des compétences individuelles se pose donc de manière d'autant plus aiguë qu'elle cherche à se dégager des référents préexistants et collectivement normés.

À cet égard, la démarche d'attribution des compétences que propose Trivium pour la mise en œuvre des arbres de connaissances est particulièrement éclairante, puisqu'elle pousse à

son terme l'abandon de toute référence externe en privilégiant l'aspect autoréférentiel du groupe concerné ; cette forme de normalisation endogène n'est pas sans évoquer certaines "démarches compétences" mises en œuvre au sein d'entreprises, et porte en elle des potentialités de dérégulation liées au rôle contemporain de l'entreprise comme lieu de production normative [Supiot 1993].

Une telle approche ne peut cependant prétendre à une validité étendue à l'échelle sociétale, puisqu'à ce niveau l'existence d'un référent collectivement accepté est une condition de possibilité de la négociation des qualifications y compris au niveau interindividuel [Eymard-Duvernay et Marchal 1997].

Aussi ne s'étonnera-t-on pas qu'une démarche d'analyse telle qu'ETED se voie fréquemment sollicitée dans ce contexte (et ce d'autant plus qu'elle émane d'un organisme à compétence nationale en matière de qualification...), en ce qu'elle apporte une réponse à deux niveaux de questions :

- en proposant une description rigoureuse de l'activité de travail concrète (plus large cependant que le simple poste de travail), elle paraît susceptible de fournir une base solide et directement en rapport avec les emplois pour les certifications ;
- en s'appuyant sur une unité emploi à la fois individuelle et collective, elle autoriserait un pontage entre compétences des personnes et fonctions au sein de l'organisation (donc socialement définies) ; en effet, l'emploi-type renvoie à une situation professionnelle conçue comme un espace cohérent, à la fois situé dans une organisation productive et situant pour les individus qui s'y rattachent (y compris *a posteriori*, fait important par exemple dans une démarche de bilan pour un demandeur d'emploi de longue durée). Reste cependant ouverte la question, combien délicate, des primo-demandeurs d'emploi.

Mieux décrire le travail conduit-il pour autant à en faciliter la certification ? En ce domaine, il semble bien que la référence à l'activité de travail constitue à l'heure actuelle un passage de plus en plus obligé pour légitimer les procédures de certification, mais que les modalités de cette mise en relation restent floues. En particulier, deux dimensions semblent devoir être explorées plus avant : d'une part la question des processus d'apprentissages et leur dimension diachronique (parcours professionnels), qui constitue un préalable à la maîtrise des problématiques de transferts de compétences ; d'autre part le problème de la construction de référentiels (de formation, de certification) qui constitue un autre moment de "traduction" mais aussi de "transaction", comme le montrent certaines des contributions rassemblées ici.

Travail réel, connaissances disciplinaires et normes sociales s'entremêlent nécessairement dans toute démarche de certification, et la tâche des professionnels de la formation n'en est rendue que plus complexe.





# La formation prépare-t-elle aux situations de travail ? ou "comment la prise en compte des situations de travail réinterroge la formation ?"<sup>1</sup>

Jean-Marie ELLIAUTOU

□ Jean-Marie ELLIAUTOU est Chargé d'études au centre régional associé au Céreq - Université de La Réunion

La formulation d'une telle question peut paraître incongrue en ce qu'elle remettrait en cause une des finalités essentielles de la formation : préparer au monde du travail. Notons en passant que cette finalité se fonde sur un modèle social qui a établi le paradigme de la construction du lien social sur le travail [D. MEDA, 1995]. Dans le modèle de la formation, qu'elle soit initiale ou continue, la mise en relation d'un objectif d'acquisition de connaissances avec un objectif d'utilisation de ces connaissances est largement reconnue comme légitime. Cependant, cette mise en relation est de plus en plus suspectée d'oblitérer les autres finalités de l'éducation, de porter en elle un risque important d'utilitarisme réducteur, dans une vision déterministe faisant de la formation l'outil d'adaptation des individus aux besoins immédiats du système productif. Une telle vision imprègne néanmoins fortement les perceptions que les acteurs tant économiques que politiques gardent de la formation et de ses finalités.

La question posée s'inscrit dans une problématique un peu différente : il ne s'agit pas uniquement d'examiner les objectifs, les programmes, les résultats à l'aune d'un poste de travail futur, qu'on a d'ailleurs de plus en plus de mal à identifier. C'est que le poste de travail est lui-même objet d'incertitudes et d'instabilité, aussi bien dans le contenu des tâches que dans le schème d'organisation de la production et de l'entreprise elle-même. Notre point de vue aborde un aspect relativement peu exploré, du moins sous la forme qu'on voudrait proposer ici : celui de l'expérience sociale produite et acquise dans les situations de formation.

Cet angle de vision ne sous-estime pas le problème de la production des savoirs et des compétences, qui reste la finalité de la formation ; il met simplement l'accent sur le fait que, au moment où la qualification et la compétence sont si largement répandues qu'elles ne sont plus l'élément discriminant unique, l'intégration dans le monde du travail va se jouer sur d'autres critères, qu'on pourrait résumer en termes d'appariement entre "un" individu et "une" entreprise.

Pour étayer ce point de vue, nous nous proposons d'examiner un moment clé de la relation entre formation et emploi, celui du recrutement, en ce qu'il oblige à un choix entre différents critères, d'ailleurs pas toujours clairement annoncés. Le recrutement est porteur d'évaluation de la formation, il en définit en quelque sorte la "valeur sociale", la valeur d'échange sur le marché du travail, il constitue ainsi un critère d'évaluation "externe" au système de formation. C'est donc ce point de vue qui peut réinterroger la formation, notamment dans ses modes d'intervention pédagogique et ses modalités d'évaluation.

---

<sup>1</sup> Les considérations qui sont présentées dans ce chapitre sont plus appropriées à la formation initiale et à la formation des demandeurs d'emplois qu'à la formation continue des salariés d'entreprise.

## Le recrutement : évaluation de la valeur sociale du candidat

Traditionnellement, le système de formation s'est replié sur des modes d'évaluation interne (dont la collation des diplômes est l'exemple le plus flagrant), récusant en quelque sorte tout contrôle extérieur sur son activité. Cet aspect des choses a été particulièrement souligné par le groupe de travail présidé par Michel CROZIER qui notait "l'absence de mécanismes de sanctions externes" de la production universitaire<sup>2</sup>. Cette analyse s'applique plus particulièrement au système de formation initiale (scolaire et universitaire), ainsi qu'aux dispositifs de formation continue des demandeurs d'emploi ; par contre, elle est moins appropriée aux actions de la formation continue des actifs employés qui dépendent d'une commande d'entreprise.

### Le recrutement est une recomposition du groupe social de l'entreprise

La gestion des ressources humaines de l'entreprise se révèle de façon manifeste dans l'acte d'embauche de nouveaux salariés. L'embauche est en effet un acte de création de ressources nouvelles, ou de recomposition des ressources de l'entreprise (par exemple, lorsqu'il s'agit de remplacer des personnels partant), ou encore de réorganisation des liens qui unissent les salariés à l'entreprise (par la modification des types de contrats de travail).

Quand elle recrute, l'entreprise doit donc gérer une double incertitude : d'une part, l'incertitude quant à son avenir, lui imposant de définir des orientations comme des ajustements ou des réorganisations dans ses modes de production ; d'autre part, l'incertitude quant à l'accueil de personnes nouvelles qui doivent s'intégrer dans un milieu aussi bien social que technique, et pour lesquelles elle doit "s'assurer de la qualité des candidats qui se présentent" [J.M SAUNIER, 1993].

Selon les entreprises, les modes de recrutement sont différents, des "procédures" (notamment la définition du profil de poste) sont élaborées et mises en œuvre, des intermédiaires sont mobilisés : intermédiaires "généraux", c'est-à-dire ceux pour lesquels l'entreprise n'intervient pas (par exemple les diplômes, les conventions collectives), et/ou intermédiaires "locaux", ceux pour lesquels l'entreprise ajuste un critère général à sa propre définition (par exemple en mettant en œuvre des tests, en faisant appel à son propre réseau relationnel, en faisant parrainer un candidat, en faisant participer les employés à l'évaluation d'un candidat ...) [J.M SAUNIER, 1993].

Cependant, au delà de l'appareillage rationnel mis en œuvre, "jouent les représentations sociales des recruteurs, l'image qu'ils ont d'eux-mêmes", et finalement, "les descriptions qu'un recruteur donne du profil d'un candidat... renseignent avant tout sur la réalité de l'employeur" [Anne-Chantal DUBERNET, 1996]. Si les qualités exigées des candidats ne font pas toujours partie de celles qui sont requises officiellement, elles n'en constituent pas moins pour ceux-ci des points d'achoppement, et ce d'autant plus qu'elles ne sont pas affichées.

---

<sup>2</sup> *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires - rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, La documentation française, collection des rapports officiels, sept. 1990.*

C'est donc bien dans le déroulement concret des actes d'embauche que s'exprime la stratégie de l'entreprise et les modes de gestion de sa main-d'œuvre, c'est-à-dire une mise en relation de plusieurs types d'objectifs et de valeurs, "dans un système de relations complexes où les logiques des acteurs se combinent et s'articulent" [LIZE Laurence, 1995]. Le comportement du chef d'entreprise dans l'acte d'embauche est le moment où s'imbriquent, plus que ne s'excluent, les valeurs de l'entreprise comme celles de son responsable, le "modèle de chef d'entreprise" auquel ce dernier se réfère, éventuellement le projet social qui est le sien.

### *L'intégration dans l'entreprise dépasse le lien contractuel*

Une enquête sur les pratiques d'embauche menée auprès d'un échantillon de chefs d'entreprises du département de La Réunion [JM. ELIAUTOU, RM. PAYET-VENIN, 1999] montre à quel point les facteurs subjectifs influent sur l'évaluation du candidat et des références (diplôme, expérience) qu'il présente. Si des procédures de recrutement sont utilisées, dans bien des cas elles relèvent d'une démarche pragmatique, accordant une large place aux appréciations subjectives, voire au "feeling" du chef d'entreprise. C'est qu'en effet, pour nombre de chefs d'entreprises, la relation d'embauche n'apparaît pas se réduire à une relation uniquement contractuelle entre deux personnes : employeur/employé, mais se présente davantage comme une relation d'intégration à l'entreprise, une relation individu/institution.

Dans ce sens, la procédure d'embauche ne vise pas un simple engagement contractuel en référence à la législation en vigueur et à un poste de travail. Autant que d'une formalisation d'un lien juridique entre deux personnes, il s'agit d'un engagement fondé sur des liens personnels d'honnêteté, de respect entre un individu et une institution qui a son histoire et ses règles.

Derrière une formalisation normative (rédaction de petites annonces, tri de CV/diplôme, tests...), c'est avant tout l'évaluation de l'adéquation entre deux systèmes de valeurs qui est recherchée. Au niveau du recrutement, ce sont donc les capacités personnelles et d'implication qui font la différence en tant que discriminants positifs, alors que les compétences techniques apparaîtraient plutôt comme des critères d'élimination éventuelle par manque de qualification.

Car la logique de production n'est pas le seul critère qui guide le choix, et ce d'autant plus que le schème d'organisation de l'entreprise est plus centré sur des objectifs tels que la relation au client [G. BELLEMARE 1999]. Il s'agit bien de recruter un salarié capable d'adhérer aux valeurs de l'entreprise : l'identité personnelle du candidat doit donc être compatible avec l'identité de l'entreprise. Pour ce faire, l'entretien d'embauche ne saurait être strictement formalisé dans une grille ou des tests : le "senti" ici peut l'emporter sur le rationnel, pour juger de l'adéquation des deux "mondes de vie". Alors que les compétences techniques pourront s'acquérir sur le tas ou en formation continue, les qualités personnelles sont "requis" au moment de l'embauche. Ce qui fait dire à plusieurs chefs d'entreprise que ce qui compte réellement, c'est la motivation : *si quelqu'un veut travailler, il a sa place dans l'entreprise !*

Cependant, tous les recrutements ne sont pas de nature identique. L'objectif d'intégration est particulièrement fort quand les équipes sont déjà constituées, mais sont moins prioritaires pour les emplois limités dans le temps (CDD, emplois saisonniers, contrats à durée de chantier du BTP, intérim), ou lors de la constitution d'équipes nouvelles (entreprise nouvelle, nouveau service...).

Dans le cas d'une intégration à une équipe d'entreprise, le poste de travail est généralement bien défini, même s'il ne fait pas toujours l'objet d'une formalisation rigoureuse en termes de profil et de tâches. En fait, le poste est déjà façonné par une pratique de travail antérieure, ou par un mode de travail de l'entreprise. Celui qui recrute se fait une idée assez exacte de la façon dont le poste doit être occupé<sup>3</sup>, et son souci sera bien de ne pas déranger, ou simplement troubler, l'ordre de l'entreprise tel qu'il le conçoit. L'objectif d'intégration apparaît ici essentiel, ce qui amène à accorder un rôle dominant aux qualités personnelles, aux comportements de sociabilité (politesse, honnêteté...), à la motivation (pour le travail, le métier, l'entreprise...), et à l'implication (assiduité, ponctualité, franchise...)<sup>4</sup>. C'est à travers ces filtres que se jaugent et s'évaluent les références professionnelles (diplômes, expériences...).

### Comportements de sociabilité et valeurs de l'entreprise

L'enquête auprès des chefs d'entreprise citée plus haut met en lumière un autre aspect, en partie occulté par l'approche rationalisée de la formation, qu'on pourrait définir en terme de "sociabilité". La sociabilité, comme son nom l'indique, fait référence au groupe social ; ici elle indique une aptitude à vivre dans le groupe social que constitue l'entreprise<sup>5</sup>. Ce que nous appelons "comportements de sociabilité" ne sauraient se confondre avec les "compétences sociales" : les premiers font référence à un comportement en société, relèvent plutôt de la (bonne) "éducation", voire des qualités morales, alors que les seconds font partie des compétences identifiables en termes de capacités à acquérir. C'est que l'entreprise, lieu de production, fonctionne aussi comme un groupe social, avec ses règles et sa "culture", lieu d'imbrication du technique et du social. L'exigence de comportements de sociabilité n'est pas annoncée ; elle n'en demeure pas moins réelle et plus ou moins forte selon les chefs d'entreprises, selon aussi les situations de travail à pourvoir<sup>6</sup>. Cette exigence renvoie à certaines des valeurs qui fondent la vie sociale : honnêteté, franchise, confiance, politesse...

Dans la pratique du recrutement, ces qualités ne sont pas forcément discernables immédiatement. Aussi, les "recruteurs" ont-ils leur propre système de repères, d'indices façonnés par l'expérience et qui leur servent de critères d'évaluation immédiate des candidats. Il est à noter que certains chefs d'entreprises parlent assez volontiers de "qualités

---

<sup>3</sup> On pourrait dire que le chef d'entreprise sait exactement ce qu'il veut, ou plutôt ce qu'il ne veut pas.

<sup>4</sup> Toutes notions par ailleurs floues que chaque chef d'entreprise décline selon son propre jugement.

<sup>5</sup> Soulignons cependant que dans l'enquête les entreprises interrogées sont de petite taille (comparativement à l'ensemble national), 8/28 seulement dépassent 50 salariés (dont une de plus de 600 salariés) : *a priori*, les relations sociales y sont plus denses que dans des entreprises plus importantes (mais la relation sociale réapparaît au niveau des unités qui composent l'entreprise - services, ateliers, chantiers...).

<sup>6</sup> L'enquête expose le point de vue des chefs d'entreprises ou de leurs représentants ; un deuxième volet de l'enquête portera sur le point de vue des salariés.

morales", de "bonne moralité" pour signifier que ce qui est recherché ne se mesure pas uniquement en termes de compétences techniques, mais fait appel à la personnalité et à l'engagement de l'individu<sup>7</sup>. Cette évaluation à l'embauche sera bien sûr confrontée aux comportements dans le poste de travail. Au delà de cet aspect comportemental, il s'agit bien de vérifier l'acceptation et le respect des valeurs de l'entreprise<sup>8</sup>.

### La formation : production de savoirs et production d'expériences sociales

Les mutations du système éducatif, l'importance grandissante des dispositifs d'intervention sociale par le biais de la formation, notamment auprès des jeunes, des personnes à faible niveau de qualification et des demandeurs d'emploi, tendent à donner une image un peu floue de la formation. Les missions majeures de l'éducation telles qu'elles étaient traditionnellement définies et acceptées sont de fait remises en cause par les nouveaux concepts d'éducation permanente et de formation "tout au long de la vie". Contrairement aux notions de "rattrapage social" qui motivait les actions de la promotion sociale, la formation permanente ou continue est fondée autant sur des objectifs de progression (dans la hiérarchie sociale ou professionnelle) que sur des notions de remodelage des connaissances et de recomposition des savoirs et des compétences. Non seulement les compétences professionnelles des individus ne reposent pas uniquement sur leur capital scolaire, mais ce dernier n'a pas une valeur prédictive certaine en ce qui concerne le métier exercé<sup>9</sup>.

En se référant à la théorie du capital humain multidimensionnel<sup>10</sup>, l'activité d'un individu dépend de son capital d'avoirs, de savoirs, d'énergie, de relations... ; elle devient à son tour elle-même productrice de connaissances, de savoir-faire, de capacités relationnelles, et participe au remodelage de son identité personnelle et sociale. Ainsi, toute activité, professionnelle ou sociale, participe à un processus constructif qui fait qu'un individu est façonné en permanence par le milieu dans lequel il est intégré<sup>11</sup>. Ainsi, les moments de la formation, du travail, mais aussi du non-travail, du chômage, en fait chacune des activités humaines s'exerce en fonction des capacités des individus, mais est aussi productrice à son tour de ces capacités.

### Apprentissages sociaux et modèles professionnels en formation

Les progrès techniques ont peut-être orienté trop exclusivement notre perception de la formation vers ses aspects d'accroissement des connaissances et des savoir-faire, en même temps que les notions de savoir-être sont en partie reformulées en termes de capacités et de compétences sociales. Les modalités d'évaluation de la formation, les usages de la

---

<sup>7</sup> G. LE BOTERF (1997) note ainsi : "Ce que le marché du travail va requérir, ce sont des professionnels engageant leur subjectivité".

<sup>8</sup> Un point de vue qui pourrait se rapprocher de ceux présentés dans : *Entreprises&Carrières : Techniques de recrutement : la victoire du bons sens ?* - n° 431, 21/27 avril 1998.

<sup>9</sup> S. DUMARTIN (1997) : "la moitié seulement des actifs ayant un emploi exercent un métier en rapport avec leur formation initiale".

<sup>10</sup> Cf. B. CARRIER (1993).

<sup>11</sup> On se référera utilement à l'ouvrage de R. SAINSAULIEU (1977)

certification reposent en grande partie sur la production de normes qui sont censées renseigner sur les savoirs et/ou les compétences d'un individu<sup>12</sup>. La diversité des usages qu'en font les entreprises, notamment au moment du recrutement, indiquent que ce mode d'évaluation de la formation ne recouvre que partiellement les attentes des entreprises ; il leur reste à gérer l'appréciation des qualités requises pour l'emploi visé, telles que les détermine le chef d'entreprise ; ces qualités ne se réduisent pas aux aspects strictement techniques et professionnels.

Dans les dispositifs de formation en alternance, à un moindre degré dans la pratique du stage en entreprise, ce n'est pas seulement l'acquisition en situation des techniques du métier qui est en cause, mais sans doute bien plus la confrontation avec le modèle professionnel propre à l'entreprise et l'apprentissage de ce modèle. Celui-ci est constitué non seulement de références techniques, mais aussi de valeurs, de règles de comportement, voire de coutumes et de rites ; autant qu'un modèle technique, il est un modèle social. L'intégration dans l'entreprise demande l'initiation et l'acceptation de ce modèle.

C'est en fonction de ce modèle d'entreprise que s'établit l'appréciation des qualités requises pour le candidat à un emploi, appréciation qui vient confirmer, ou au contraire récuser, les appréciations techniques (diplôme, expérience ...). Il s'agit de fait de comparer l'expérience acquise en formation aux exigences de l'entreprise. Notre point de vue ici est donc de considérer le temps de formation comme producteur non seulement de connaissances, mais aussi de savoir-faire, de comportements et de valeurs. Certains de ces produits sont évalués (connaissances, savoir-faire), d'autres échappent à l'évaluation, sont en quelque sorte "induits" par la formation. Ce sont plutôt ces derniers qui nous intéressent ici.

Ainsi, en faisant une lecture organisationnelle de la formation, on peut décliner chacun de ses moments en termes d'apprentissage particuliers ; en formation, les élèves (les stagiaires) font de multiples expériences concrètes : relations aux autres élèves (ou stagiaires), à l'autorité (l'enseignant, le formateur), à l'organisation (école, centre de formation), à la tâche (apprendre, réaliser), à la collaboration (ou au travail isolé), à la réalisation finale d'une œuvre, etc. Ils sont aussi soumis à divers modes de contrôle (présence, discipline...), d'évaluation (appréciation des résultats), à certains niveaux d'exigence (normes de qualité), à des types de sanctions (récompenses et punitions), au respect de règles de la vie en groupe... Deux grandes catégories de normes construisent ainsi le "modèle" de la formation : celle des comportements et celle des résultats.

C'est la mise en relation de ces deux "modèles" qui est en jeu dans l'intégration dans l'entreprise ; dans l'enquête citée précédemment, nombre de chefs d'entreprise reprochaient à la formation son décalage par rapport à la pratique de l'entreprise, décalage non seulement dans les techniques et les savoir-faire (certains préféreraient former eux-mêmes leurs nouveaux employés), mais dans les comportements et les valeurs développées. C'est ainsi que jouent les réputations, que certaines institutions sont valorisées et d'autres non, en fonction des modèles et des valeurs développés dans la formation, considérés comme compatibles ou non avec ce qui est requis par le fonctionnement et la "culture" de l'entreprise.

---

<sup>12</sup> Voir notamment : AM. CHARRAUD, A. BOUDER, JL. KIRSCH (1995).

Les comportements "désirés" par l'entreprise couvrent des champs multiples : ceux du technique et du métier bien évidemment (mais encore il y a des modalités propres à l'entreprise auxquelles il faudra s'adapter), mais aussi ceux de la relation à la hiérarchie<sup>13</sup>, des relations entre employés, des rapports à la tâche, du respect des valeurs... En fait, on devrait étendre cette notion de modèles à toutes les situations ; c'est ainsi que la situation de chômage, surtout le chômage prolongé, produit des expériences concrètes de rapports aux autres, à l'environnement, à la tâche... qui construisent (ou reconstruisent) des modèles de comportements de l'individu. Dans les situations de non-travail, ceux-ci tendent à s'éloigner de plus en plus des modèles utiles à l'entreprise (d'où la réinsertion de plus en plus difficile des chômeurs de longue durée). C'est bien cette perception des modèles qui semble guider les appréciations que les chefs d'entreprises portent sur les candidats<sup>14</sup>.

## Conclusion

En fait, ce qui est en cause dans la formation, c'est autant l'acquisition de connaissances, de savoir-faire (qu'ils soient techniques ou relationnels), que le développement des qualités personnelles d'un individu. Certes ces qualités sont parfois répertoriées, mais essentiellement dans un registre professionnel : telle qualité est plus ou moins indispensable pour exercer tel métier ou occuper tel poste, elle est contextualisée. Une certaine ambiguïté demeure cependant entre ces qualités et les références au "savoir-être", notion fourre-tout, qu'on considère d'ailleurs comme peu évaluable et propre à chaque individu.

Il y a une sorte de dilemme à affirmer l'importance des qualités personnelles dans l'activité professionnelle et l'incapacité à évaluer de façon fiable ces qualités, voire simplement à les identifier. C'est que le métier de formateur, dans ses efforts de rationalisation, tend à présenter une "face technique" très élaborée et semble hésiter à s'engager dans des domaines qui relèveraient du domaine réservé de l'individu. Pourtant, l'exercice d'un métier ou la réalisation d'une tâche peut donner lieu à plus ou moins de plaisir<sup>15</sup>, la relation avec la hiérarchie ou les collègues à plus ou moins de confiance... Dans chaque activité, il y a toujours en jeu des comportements et des valeurs<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Au cours de l'enquête citée, nous avons rencontré le cas d'une entreprise (importante) où les relations avec le chef d'entreprise étaient de type « patriarcal » ; dans d'autres cas, le chef d'entreprise revendique une sorte de dépendance affective forte de la part de ses employés.

<sup>14</sup> On soulignera à ce propos le rôle ambigu de nombreux stages entreprise qui sont vécus comme une obligation réglementaire et dont la préparation pédagogique de la part des enseignants (et formateurs) n'est pas toujours suffisante ; la faible implication de certains stagiaires (élèves) dans leur travail présente une image peu favorable des qualités développées dans la formation.

De même, l'expérience professionnelle d'un candidat ne présente pas la même valeur selon le lieu où elle a été acquise ; il y a une hiérarchie réelle des lieux de travail, avoir travaillé dans une entreprise performante n'a pas la même valeur (qui n'est pas uniquement technique) qu'une succession d'emplois aidés (CES, CIA ...) ou de stages réalisés en formation scolaire.

<sup>15</sup> Par exemple, un chef d'entreprise : « quand je parle du métier avec un candidat, je regarde si son œil brille ».

<sup>16</sup> Comportements et valeurs sont-ils identiques d'une entreprise à une autre ? La question reste posée. L'enquête tendrait à montrer que les principes qui légitiment les relations de travail s'argumentent en partie selon des logiques propres à chaque entreprise et, faudrait-il ajouter, selon des cultures nationales ou régionales plus ou moins prégnantes.



Les "qualités" ou les "valeurs" ne s'enseignent pas ; elles se transmettent, elles peuvent se développer, ou s'atrophier. Que ce soit en formation initiale ou continue, c'est l'organisation de la relation pédagogique dans un espace déterminé (établissement, centre de formation...) qui est en cause : au delà des objectifs d'acquisition de connaissances et des capacités identifiées dans le référentiel de formation, quelles valeurs professionnelles et quelles valeurs sociales développe-t-elle ? On est là dans un domaine difficilement réductible aux critères traditionnels d'évaluation ; il indique aussi que travailler sur les valeurs produites en formation implique l'engagement personnel des formateurs, comme celui des formés, et une organisation qui porte cet engagement.

# De l'analyse des emplois à la définition d'un référentiel de formation : exemple de la préparation, à l'Université, aux métiers de la Gestion des Ressources Humaines

Jacqueline BARRAUD, Françoise KITTEL, Martine MOULE

- *Enseignants-chercheurs dans les Universités respectivement, du Havre, de Mulhouse et de Reims, responsables de divers programmes de formation à la GRH (DUT, DESS, Diplôme d'Université)*

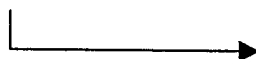
En tant qu'enseignants dans des cursus de formation professionnalisants, notre propos, lorsque nous avons décidé d'étudier les emplois - métiers de la GRH et leur évolution, était bien de repérer les compétences nécessaires aux titulaires d'emplois et en particulier les compétences qui seront nécessaires demain pour tenir les emplois nouveaux ou qui auront évolué. Nous avons fait l'hypothèse que cette étude pouvait nous donner les éléments dont nous aurions besoin pour nourrir notre réflexion quant à l'actualisation de nos programmes d'enseignement.

Nous pourrions caractériser notre démarche par le schéma suivant :

**LES METIERS DE LA GRH**  
et leurs évolutions



**LES COMPETENCES**  
actuelles et futures



**UN REFERENTIEL**  
**DE FORMATION**  
contenus et questions  
de pédagogie

Nous avons étudié 7 emplois - types des fonctions classiques de la GRH et 2 emplois en émergence.

Pour chaque emploi décrit, nous avons développé dans une fiche intitulée « les savoirs en action ou compétences de l'emploi - métier » :

- les connaissances et disciplines de base (savoirs théoriques, pouvant s'acquérir en formation)
- les connaissances liées à la pratique professionnelle dont certaines peuvent s'acquérir en formation et d'autres non.
- les qualités correspondant aux savoirs en action décrits (l'agir vis à vis des autres et de son travail).

Les emplois types de l'étude GRH :

- responsable paye
- consultant en recrutement
- responsable formation
- responsable sécurité
- chargé des relations sociales
- DRH
- secrétaire administrative spécialisée RH et les 2 emplois en émergence :
  - chargé d'études RH
  - responsable organisation et gestion des systèmes d'information RH

Avant d'exploiter les résultats de l'étude et ces fiches - compétences en particulier, dans l'optique du choix de contenus de programmes de formation il paraît indispensable de réfléchir à ce que recouvre la notion de compétence dans sa différenciation avec les concepts de connaissances ou de savoirs. Dans notre étude « la compétence c'est l'agir en situation » c'est-à-dire la mobilisation, à un moment donné et dans une situation de travail particulière des connaissances bien sûr, mais également des savoir faire voire des tours de mains issus de l'expérience, une « intelligence » de la situation qui permet à l'individu d'adopter le bon rythme, les mots adéquats, la diplomatie nécessaire ; c'est également toutes les qualités de la personne particulière, son charisme personnel, sa débrouillardise ou sa capacité de prendre rapidement une décision dans un contexte de crise. Cette approche nous a conduites à commencer par clarifier les concepts que nous voulions utiliser en revenant à des sources théoriques issues des recherches en Psychologie Cognitive et de l'Apprentissage.

### **Le concept de compétence**

Nous reprendrons d'une part les résultats des travaux de J. LEPLAT pour caractériser les compétences, puis ceux de B.X. RENE à propos de la problématique pédagogique, et enfin ceux de D. CAMUSSO, qui applique les données de la Psychologie Cognitive à l'apprentissage de compétences par les individus.

Jacques LEPLAT<sup>1</sup> identifie quatre caractéristiques de la notion de compétence : elle est « compétence à agir »

---

<sup>1</sup> J. LEPLAT : Les habiletés cognitives dans le travail, in ANDCP, revue PERSONNEL, N° 366, janvier 1996

elle est une notion abstraite et hypothétique : elle est inobservable. Ce que l'on peut observer, ce sont ses manifestations (comportements, erreurs, performances), d'où la nécessaire observation de l'activité à travers le titulaire et l'organisation du travail.

elle est « structurée » : comment les connaissances de base, les savoir-faire, les variables de situation sont-ils organisés, assemblés pour la réalisation d'un objectif de travail ce qui suppose donc une mise en oeuvre de capacités cognitives<sup>2</sup>.

elle est « apprise » : on n'est pas naturellement compétent, ce qui nous intéresse ici c'est le « processus d'acquisition de la compétence », ainsi que les « ressources »<sup>3</sup> nécessaires à cette construction.

Alain Meignant<sup>4</sup> également tente de décrire ce que le concept de compétence signifie dans le cadre des réflexions et de l'engouement des entreprises et des services de Gestion des Ressources Humaines pour ce concept :

« Contrairement au savoir-faire de l'époque taylorienne, la compétence n'est pas la reproduction d'un acte maîtrisé, mais la capacité à mettre en oeuvre une combinatoire spécifique devant un problème souvent inédit. Cette capacité combinatoire qui fonde la compétence permet de mobiliser immédiatement des savoirs théoriques, procéduraux, expérientiels, empiriques, sociaux, cognitifs pour trouver une réponse innovante à une situation qui n'a pu être entièrement prévue par les bureaux d'études. Cette capacité combinatoire est au cœur de la compétence. »

Mais nous posons la problématique pédagogique en termes opérationnels pour des formateurs à partir d'un schéma de B.X. RENE que nous avons adapté.

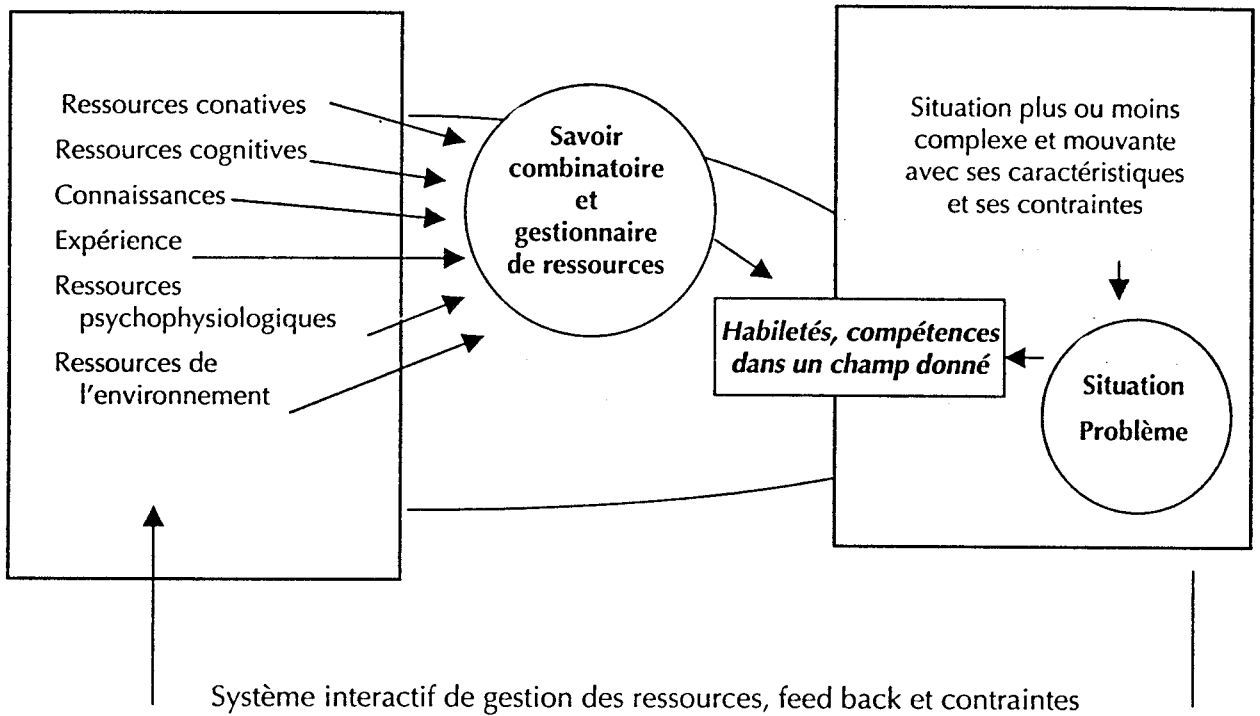
---

<sup>2</sup> d'après D. CAMUSSO, voir définition page suivante.

<sup>3</sup> voir schéma page suivante.

<sup>4</sup> A. MEIGNANT : Le savoir et l'entreprise, in ANDCP, revue PERSONNEL, N°378, mars-avril 1997.

RESSOURCES<sup>5</sup> DE L'INDIVIDU → COMPÉTENCE ← SITUATION DE TRAVAIL



Les conditions de mise en jeu des compétences : une dynamique entre les ressources de l'individu et la situation de travail. Quelle articulation ?<sup>6</sup>

D'après ce schéma, nous voyons que les compétences n'apparaissent que dans des interfaces sujet / situation et sont fonction des ressources et de leur gestion, et sont également fonction de la situation problème et de ses caractéristiques.

<sup>5</sup> ressources conatives : il s'agit de l'envie, de la motivation, de l'énergie qu'un individu va bien vouloir utiliser dans une situation donnée, pour mobiliser ses connaissances afin de produire de la compétence. C'est l'affectif, l'émotionnel, l'énergétique d'un individu.

ressources cognitives : il s'agit de « la capacité combinatoire et gestionnaire de ressources » c'est-à-dire l'appareillage de pensée (raisonnement, mémoire, langage) qui nous permet de mettre en relation, d'établir des liens, d'analyser des éléments, de conceptualiser.

<sup>6</sup> X.B. RENE : *Pédagogies de médiations* Tome 3 : Les Compétences, CRUISE 1997, in Actes du Colloque

On saisit alors que « face à un problème à résoudre, il y a plusieurs façons d'être compétent et que la tâche est moins un carcan prédéterminant d'une seule façon de la traiter qu'une cible ou un obstacle à surmonter ». C'est bien ce que nous montre, sur le terrain cette fois, la variabilité<sup>7</sup> et l'élasticité<sup>8</sup> plus ou moins grandes des emplois, celles-ci dépendant à la fois des **ressources** du sujet, de sa façon de les **gérer** ainsi que de la **situation de travail**.

Il s'agit alors pour nous formateurs d'organiser des situations favorables à l'enrichissement des connaissances (formation) et à la construction des compétences (professionnalisation), de « développer la capacité à gérer des ressources en fonction de situations qui bougent »<sup>9</sup>.

Si nous nous référons au schéma de la page précédente, nous pouvons dire que notre étude des métiers par la méthode ETED nous a permis de repérer les ressources en termes de connaissances générales et professionnelles ainsi que les qualités nécessaires à l'exercice des métiers et de situer les contraintes et caractéristiques de la situation de travail, dans la mesure où nous précisons de quoi l'individu *tient compte* dans son travail, et pour quoi faire (la finalité).

Puisque nous admettons que les compétences professionnelles n'apparaissent qu'en situation, il nous faut alors nous poser la question suivante : comment les construire, à quelles compétences intermédiaires<sup>10</sup> formons-nous lorsque nous nous situons dans le lieu de la formation (initiale ou continue) et non sur le lieu de travail ?

En nous inspirant du schéma général du processus d'apprentissage de D. CAMUSSO<sup>11</sup> et en appliquant la même structure de définition au processus de production d'une compétence ou savoir en action, au sens où nous l'avons utilisé selon la signification ETED, on obtient le schéma suivant :

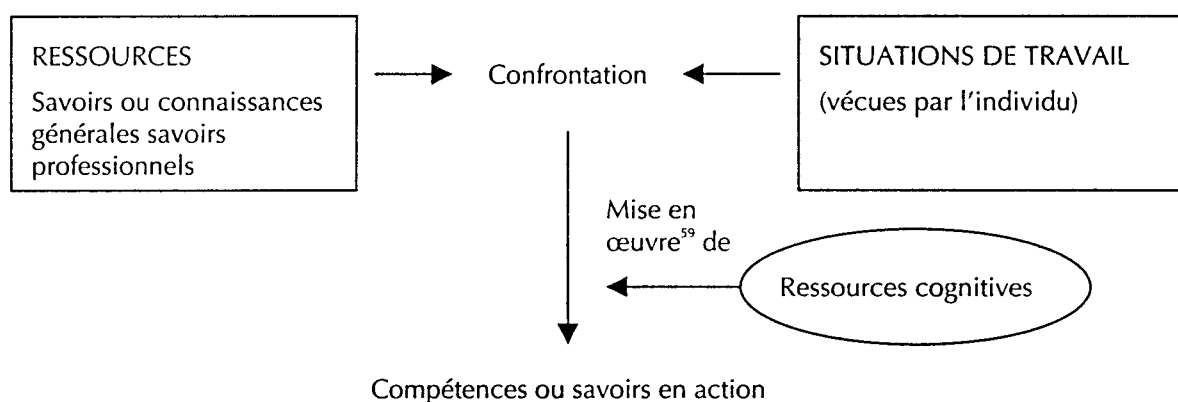


Schéma de l'apprentissage appliqué à l'acquisition de compétences

<sup>7</sup> variabilité : différences observées dues à l'environnement

<sup>8</sup> élasticité : différences dues aux titulaires

<sup>9</sup> B.X. RENE : *ibid.*

<sup>10</sup> Ou encore compétence en situation de formation, par opposition avec les compétences professionnelles, c'est à dire les compétences mises en œuvre en situation de travail.

<sup>11</sup> D. CAMUSSO, *Développement cognitif et entreprise*, L'HARMATTAN, collection DEFI - FORMATION, 1996.

On trouve ainsi les pré-requis à l'acquisition de la compétence :

- « *l'existence d'une situation de mise en œuvre* » (variable de situation)
- « *La possession d'un certain nombre de savoirs ou de connaissances* », et de savoirs professionnels (variables de ressources)
- « *la possession des capacités cognitives nécessaires à la production de la compétence, un savoir combinatoire et gestionnaire de ressources* » (B.X. RENE) permettant la structuration des différents éléments pour aboutir à une compétence dont la caractéristique est d'être structurée (J. LEPLAT) et de se restructurer à chaque nouvelle situation ou problème nouveau.

Nous avons retenu les capacités cognitives suivantes, en nous inspirant des travaux de D. CAMUSSO : instruments verbaux, relation au temps, relation à l'espace, conceptualisation, pensée hypothétique, prise en compte d'informations simultanées, distinction entre des données pertinentes.

La formation professionnelle, initiale et continue, a donc à se préoccuper de l'acquisition de ces pré-requis pour espérer préparer les individus à aborder les situations de travail.

Nous voyons alors que nous devons dépasser le simple recensement des variables de ressources (les savoirs ou connaissances, sans oublier les ressources environnementales) pour réfléchir à l'acquisition des capacités cognitives d'une part et aux situations de mise en œuvre de ces compétences d'autre part. C'est ce qui peut nous permettre d'aboutir à un référentiel formation à partir d'un référentiel emplois / métiers, avec les compétences associées. Ce référentiel contiendrait au delà des contenus, des recommandations pédagogiques pour construire des situations de confrontation et de mobilisation des connaissances et de développement des capacités cognitives, sachant que nous ne formons sans doute qu'à des compétences intermédiaires, des compétences en situation de formation, et non aux compétences en situation de travail elles-mêmes.

### **Exploitation de l'analyse des emplois pour construire un référentiel de formation**

A partir des emplois-types identifiés et des compétences associées<sup>12</sup> nous avons, métier par métier, inféré pour chaque compétence ou savoir en action :

- les connaissances ou disciplines de base nécessaires
- les connaissances liées à la pratique professionnelle
- les qualités liées à l'emploi (éléments déterminants de l'efficacité du titulaire)

A titre d'exemple nous présentons dans le tableau suivant des extraits de deux emplois-métiers, celui de DRH et celui de Chargé des Relations Sociales.

---

<sup>12</sup> voir l'article sur le responsable de formation, dans cet ouvrage.

**Illustration de notre démarche sur deux exemples**

activités dominantes	emplois étudiés	compétences repérées à partir de l'étude de l'emploi	connaissances ou disciplines de base	connaissances liées à la pratique professionnelle	qualités liées à l'emploi
STRATEGIE	LE DRH	<p><i>pour assurer le pilotage social, il doit :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir mettre en œuvre une veille sociale et en utiliser les résultats</li> <li>- savoir susciter des études sur des pbs sensibles (exemple : les 35 heures)</li> <li>- savoir mettre en regard des logiques différentes voire contradictoires (Loi / salaires / organisation), les problématiser et les concilier</li> </ul> <p align="center">etc.</p>	<p align="center">en PSYCHOSOCIOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissances générales sur l'analyse stratégique dans les organisations, les phénomènes de groupe, la culture d'entreprise, les styles de management etc.</li> </ul> <p align="center">en METHODOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'audit et la veille sociale</li> <li>- résolution de problèmes</li> </ul> <p align="center">en GRH</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- GPEC, recrutement, formation, rémunération, sécurité et conditions de travail, communication interne, etc. (niveau expert)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le système d'information de la GRH et ses possibilités</li> <li>- les sources d'information sur la branche ou les autres entreprises (sur salaires, aides de l'Etat, etc.)</li> <li>- les mesures juridiques sur dossiers à traiter (ex. les 35 h)</li> <li>- l'histoire sociale de la branche, de l'entreprise</li> </ul> <p align="center">etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- rigueur dans l'interprétation des textes ou des faits d'une situation</li> <li>- être intuitif, savoir faire des liens entre des événements</li> <li>- savoir se créer un réseau de relations</li> </ul> <p align="center">etc.</p>
		<p><i>pour définir les plans d'action RH et assurer leur mise en œuvre, il doit :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir traduire les orientations de la DG en plans d'action RH</li> <li>- savoir réaliser ou faire réaliser les plans</li> <li>- savoir négocier les moyens nécessaires</li> <li>- savoir suivre et contrôler leur réalisation</li> <li>- savoir rendre compte des actions en cours, des résultats et des écarts.</li> </ul> <p align="center">etc.</p>	<p align="center">en GESTION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le contrôle de gestion stratégique, les tableaux de bord, les budgets</li> </ul> <p align="center">en METHODOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- résolution de problèmes, conduite de projets, conduite de réunions, négociation, audit, etc.</li> </ul> <p align="center">en ORGANISATION DE L'ENTREPRISE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le management, les stratégies, etc.</li> </ul> <p align="center">etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissance des comportements organisationnels de l'entreprise</li> <li>- les services de l'entreprise : leurs missions, les différentes personnes</li> <li>- les syndicats et l'histoire sociale de l'entreprise</li> <li>- connaître les cahiers des charges spécifiques (études ou prestations) et connaître les prestataires (externes ou internes)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- être inventif, savoir imaginer des solutions innovantes</li> <li>- être persévérant et persuasif</li> <li>- avoir une image de soi forte pour défendre ses dossiers face à la DG</li> <li>- la rigueur : savoir faire la part des choses, relativiser les dires</li> </ul> <p align="center">etc.</p>



activités dominantes	emplois étudiés	compétences repérées à partir de l'étude de l'emploi	connaissances ou disciplines de base	connaissances liées à la pratique professionnelle	qualités liées à l'emploi
<b>STRATEGIE</b>	<b>le chargé des relations sociales</b>	<p><i>pour décider (avec DRH ou Direction) des réponses à donner aux représentants et délégués syndicaux en réunions (CE, CHSCT, etc.)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir interroger chefs de service sur l'origine des questions posées et les partenaires sur les raisons des questions</li> <li>- savoir proposer et rédiger réponses</li> <li>- savoir faire le lien avec Q° déjà posées</li> <li>- savoir préparer les réponses aux object°</li> </ul> <p><i>pour faire appliquer et garantir aux salariés le respect du règlement intérieur et de la législation du travail</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- savoir conseiller les personnes sur leur droit en matière de contrat, de formation etc.</li> <li>- savoir conseiller les chefs de service sur des solutions en cas de conflits ou litiges</li> <li>- savoir proposer des mesures disciplinaires équitables au DRH ou à la DG selon besoin</li> </ul> <p>etc.</p>	<p>en PSYCHOSOCIOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sociologie du travail</li> <li>- l'histoire des syndicats et des relations sociales</li> <li>- la négociation sociale et la gestion des conflits</li> </ul> <p>en METHODOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la conduite de réunion</li> </ul> <p>en DROIT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- le droit du travail (niveau d'expert)</li> </ul> <p>en DROIT</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- droit du travail et droit social (expertise)</li> <li>- fonctionnement des Prud'hommes et de l'Inspection du Travail</li> </ul> <p>en METHODOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pédagogie</li> </ul> <p>en GRH</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'administration du personnel (en particulier les contrats de travail)</li> </ul> <p>en PSYCHOSOCIOLOGIE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la négociation sociale</li> <li>- la gestion des conflits</li> </ul> <p>etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- connaissance de l'entreprise de ses services et ses hommes</li> <li>- connaissance de la stratégie de l'entreprise en RH</li> <li>- connaissance de l'histoire sociale de l'entreprise</li> <li>- connaissance de la personnalité des partenaires sociaux</li> </ul> <p>etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- convention collective de l'entreprise, règlement intérieur, accords d'entreprise ou branche</li> <li>- les cultures identitaires de l'entreprise et le fonctionnement des acteurs sociaux</li> <li>- jurisprudence de l'entreprise, de la branche, du secteur</li> <li>- les méthodes de l'inspecteur du travail</li> <li>- les partenaires sociaux et leur fonctionnement personnel...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- être rigoureux et discret pour ne pas divulguer des infos</li> <li>- être inventif pour trouver des solutions nouvelles</li> <li>- être à l'écoute, être diplomate</li> </ul> <p>etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- être intuitif pour saisir des occasions pour faire avancer les choses, régler des problèmes</li> <li>- être rigoureux dans la recherche des solutions juridiques</li> <li>- être inventif dans les solutions</li> </ul> <p>etc.</p>

Ce recensement systématique des connaissances et qualités à partir des compétences étant réalisé, l'étape suivante consiste à élaborer des tableaux de synthèse qui distinguent les différentes disciplines de base (droit social, économie, psychologie sociale, gestion, méthodologie, organisation de l'entreprise, etc.) classées selon trois niveaux de maîtrise (de connaissances élémentaires à expertise). Les tableaux que nous avons élaborés à partir des 9 emplois-métiers étudiés recouvrent des métiers avec des niveaux de responsabilité très divers (ainsi on va, dans la fonction RH, du Directeur des Ressources Humaines, à la Secrétaire Administrative spécialisée RH). Nous avons donc également scindé nos tableaux en fonction des activités dominantes auxquelles un emploi peut être rattaché : stratégie, plan d'action et logistique.

#### **Tableaux élaborés dans l'étude complète**

Disciplines de base (ou « ressources » pouvant s'acquérir en formation). On y trouve les disciplines suivantes : droit du travail, droit fiscal, méthodes de communication écrite et orale (dont langues), informatique (systèmes d'information), gestion financière et comptable, méthodes d'aide à la décision et statistiques, organisation générale de l'entreprise, économie générale et sociale, psychologie sociale, du travail et des organisations, méthodologie.

Connaissances et Techniques GRH (« ressources » pouvant également s'acquérir en formation). On y distingue : la gestion de la rémunération, la gestion de l'emploi (avec recrutement, formation, gestion prévisionnelle des compétences, etc.), et la gestion des risques sociaux (communication interne, sécurité, conditions de travail, etc.)

Qualités liées à l'emploi (l'agir vis à vis des autres et de son travail).

Nous présentons ci - après :

- un extrait des tableaux «Disciplines de Base» : Droit social et du travail
- un extrait des tableaux «Connaissances et Techniques RH» : la gestion de l'emploi
- un extrait du tableau «Qualités liées à l'emploi».

	DISCIPLINES DE BASE	
activités dominantes	droit social - droit du travail	niveaux de maîtrise
STRATEGIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ gestion de l'emploi, des rémunérations et des conditions de travail : les contrats de travail en tant qu'outil de gestion, l'externalisation du travail (intérim...), négociation sur les politiques salariales</li> <li>■ gestion du temps de travail et négociations sur l'aménagement des temps de travail</li> <li>■ les partenaires institutionnels et sociaux : pouvoirs publics, inspection du travail, Prud'hommes, syndicats, URSSAF, organismes de formation, etc.</li> <li>■ instances représentatives (CE, CHSCT etc.) et leur fonctionnement</li> <li>■ la négociation collective et la gestion des conflits</li> <li>■ actualité juridique : légale, réglementaire, jurisprudentielle</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>pour ....</i></p> <p><b><i>garantir aux salariés et à l'entreprise l'application de la réglementation et utiliser au mieux les opportunités juridiques</i></b></p>	3
PLANS D'ACTION ETUDES	<p style="text-align: center;">idem que ci - dessus</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">connaissances spécifiques liées à l'emploi occupé,</p> <p style="text-align: center;">par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ application des règles légales et conventionnelles (sur le droit de la formation, ou sur les retraites...)</li> <li>■ rédaction des contrats</li> <li>■ élaboration du plan de formation, ou du plan de prévention sécurité...</li> <li>■ relations avec les instances représentatives</li> </ul> <p>etc.</p> <p style="text-align: center;"><i>pour ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ <b><i>résoudre les problèmes d'ordre juridique</i></b></li> <li>■ <b><i>limiter au maximum les risques de contentieux</i></b></li> <li>■ <b><i>éviter toute sanction à l'entreprise</i></b></li> </ul>	2
LOGISTIQUE	<p style="text-align: center;">idem que ci - dessus</p> <p style="text-align: center;">+</p> <p style="text-align: center;">selon le poste occupé :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ gestion et pratique des parties du droit concernant les dossiers à gérer (formation, recrutement, élection des délégués du personnel, calcul de la paye, accidents du travail, etc.)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><i>pour ...</i></p> <p><b><i>gérer les dossiers et trouver des solutions aux problèmes rencontrés</i></b></p>	2

**Légende des niveaux de maîtrise**

- 1 : connaissance élémentaire limitée aux notions de base  
2 : compréhension et maîtrise théorique d'une partie du champ de connaissances  
3 : compréhension et maîtrise complète d'un domaine de connaissances (spécialiste)

	CONNAISSANCES ET TECHNIQUES GRH	
activités dominantes	gestion de l'emploi	niveaux de maîtrise
STRATEGIE	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ l'analyse des emplois et des compétences : GPEC</li> <li>■ connaissance de quelques nomenclatures des emplois (ROME, RFE)</li> <li>■ l'appréciation du personnel</li> <li>■ méthodes et outils de recrutement</li> <li>■ les aides conjoncturelles à l'embauche</li> <li>■ dispositif de formation professionnelle continue (organisation, législation, financement)</li> <li>■ la qualité appliquée à la formation</li> </ul> <p style="text-align: center;">etc...</p> <p style="text-align: center;"><i>pour ...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>élaborer une politique de gestion prévisionnelle et conseiller la Direction en matière de politique de l'emploi, de la formation et de la gestion des carrières.</i></p>	2 ou 3
PLANS D'ACTION ETUDES	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ analyse du travail, définition des postes et des profils de compétences</li> <li>■ méthodes et outils de recrutement</li> <li>■ caractéristiques des diplômes et institutions de formation</li> <li>■ rôle et fonction des différents partenaires (ANPE, DDTE, consultants, inspection du travail, etc.)</li> <li>■ ingénierie pédagogique (objectifs et évaluation d'une action de formation)</li> <li>■ dispositif de la formation professionnelle continue</li> <li>■ les supports et moyens de recherche des candidats</li> <li>■ les méthodes et outils d'appréciation du personnel</li> <li>■ la gestion prévisionnelle des emplois et compétences</li> <li>■ réglementation et normes en matière de formation,</li> </ul> <p style="text-align: center;">etc...</p> <p style="text-align: center;"><i>pour ...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>assurer à l'entreprise les compétences dont elle a besoin, au moment opportun et au moindre coût.</i></p>	1 à 3 selon l'emploi
LOGISTIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ les démarches administratives liées à l'embauche</li> <li>■ rédaction de conventions et d'appels d'offres (pour recrutement ou formation)</li> <li>■ bureautique et logiciels existants (pour formation, ou vivier de candidatures...)</li> <li>■ application et rédaction de procédures</li> </ul> <p style="text-align: center;">etc...</p> <p style="text-align: center;"><i>pour ...</i></p> <p style="text-align: center;"><i>respecter la légalité et les procédures en vigueur dans l'entreprise</i></p>	1 à 3

**légende des niveaux de maîtrise**

1 : connaissance élémentaire limitée aux notions de base  
2 : compréhension et maîtrise théorique d'une partie du champ de connaissances  
3 : compréhension et maîtrise complète d'un domaine de connaissances (spécialiste).

Les éléments qui suivent ne correspondent pas à des contenus de formation, mais correspondent à ce que Nicole Mandon appelle «l'agir vis à vis des autres et de son travail». Il s'agit de ce que les titulaires d'emploi disent lorsqu'ils citent les compétences nécessaires à la réussite dans leur poste, ce à quoi il faut être particulièrement attentif dans l'exercice de l'emploi, et qui est considéré par eux comme des éléments déterminants de leur efficacité.

<b>les qualités correspondant aux savoirs en action de l'emploi - métier</b> (l'agir vis à vis des autres et de son travail)
aimer les contacts relationnels et savoir être disponible pour pouvoir solliciter, répondre, conseiller et négocier avec de nombreux partenaires
être rigoureux et méthodique pour pouvoir gérer à temps et simultanément de nombreux dossiers
avoir beaucoup de discrétion et de discernement pour ne pas divulguer malencontreusement les informations reçues

### **Une approche pédagogique à repenser ...**

Les divers tableaux élaborés grâce à notre étude ne sauraient cependant, si l'on se réfère à notre approche théorique du concept de compétence, suffire à la définition d'un référentiel de formation. En effet, avec les divers éléments issus de nos tableaux, nous pouvons préciser des objectifs de formation (en fonction du métier ou des activités auxquels on veut former), des contenus avec leur niveau plus ou moins grand d'expertise, et donc le type d'exigences à vérifier lors d'évaluations classiques d'acquisition de connaissances.

Cependant nous avons vu que les connaissances ne sont pas les compétences et que ces dernières dépendent de la capacité qu'a l'individu à mobiliser des connaissances déjà acquises, mais également de sa capacité à choisir les connaissances utiles dans la situation réelle, et à mettre en œuvre des actions appropriées. Il doit pouvoir croiser des savoirs avec du savoir faire expérientiel. Il faut également qu'il ait envie de se mobiliser réellement sur la situation, ce qui dépend d'une part de sa motivation et de sa personnalité, mais dépend également du type d'organisation et des conditions de travail que lui offre sa structure professionnelle.

Nous avons vu en effet que les connaissances sont du côté des « ressources » à mobiliser éventuellement en situation de travail, mais que d'autres éléments sont nécessaires à l'apparition des compétences ou savoirs en action : des « ressources cognitives » d'une part, et une situation de travail concrète qui permet ou pas la mobilisation de tout ou partie seulement des ressources de l'individu au travail.

Nous allons maintenant nous interroger sur ce qu'un enseignant peut faire pour organiser des situations favorables non seulement à l'enrichissement des connaissances (formation) mais également à la mobilisation des capacités cognitives.

En reprenant le schéma de l'apprentissage appliqué à l'acquisition de compétences et en l'appliquant à la situation pédagogique visant à former les étudiants à des compétences en situation de formation, que nous appelons compétences « intermédiaires » nous obtenons la situation suivante :

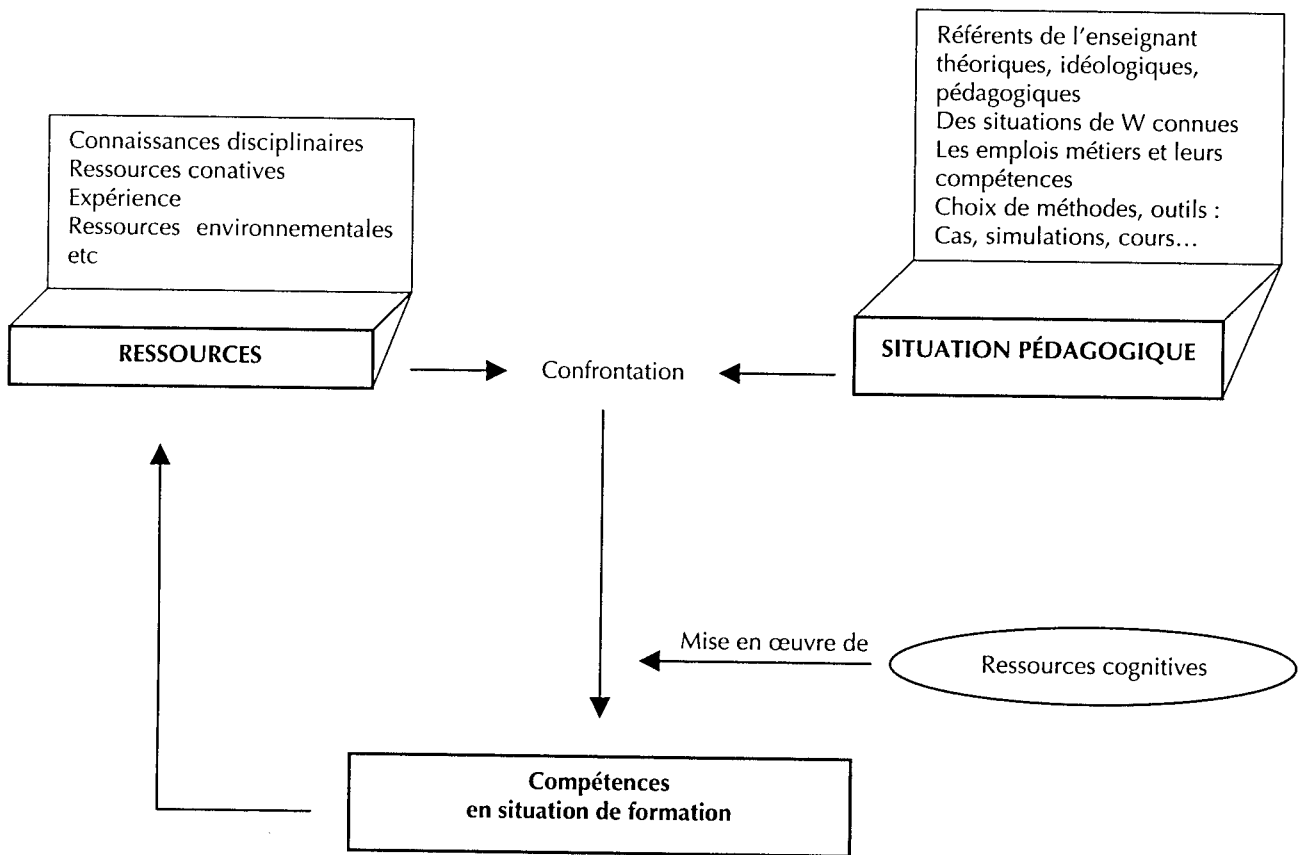
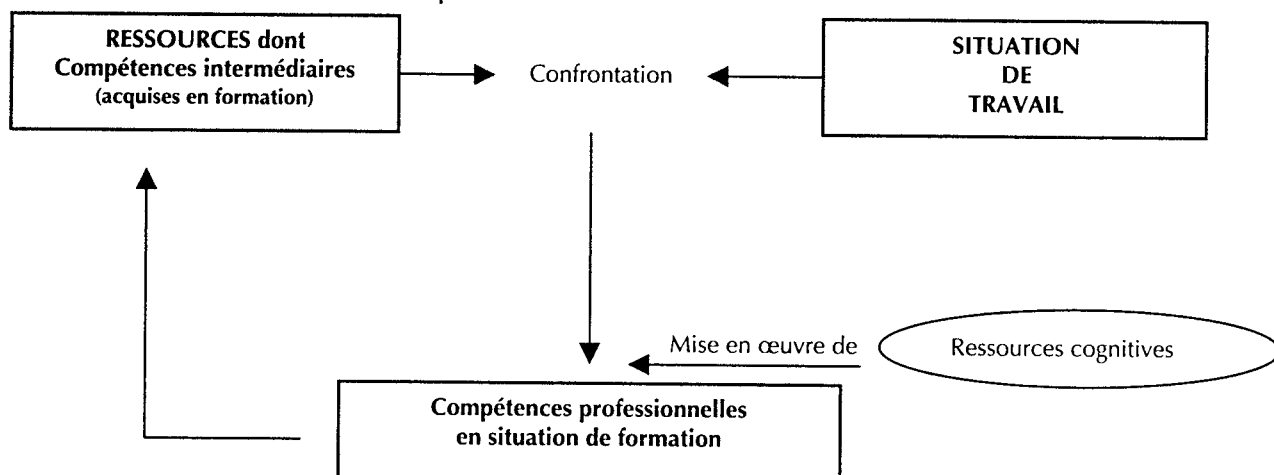


Schéma d'acquisition de compétences en situation de formation

Le résultat de la formation, que nous appelons «compétences en situation de formation» constitue une des ressources de l'individu qu'il pourra mobiliser en situation de travail. C'est ce que nous montrons dans le schéma qui suit.

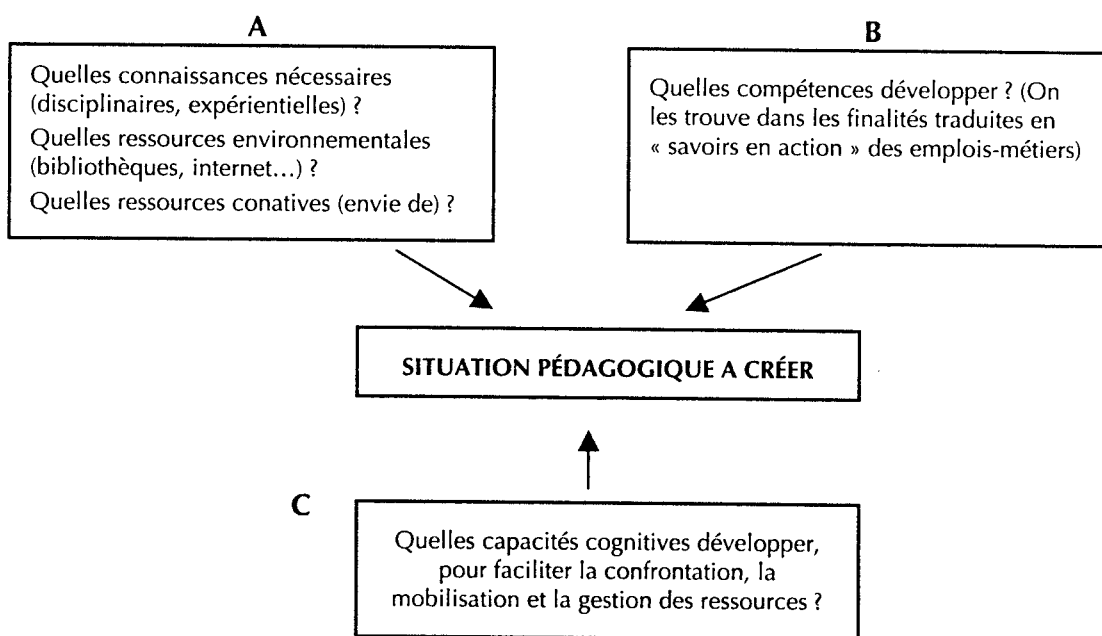


Processus d'acquisition des compétences professionnelles

**Notre problématique d'enseignants et de formateurs se trouve alors celle ci : comment construire des compétences intermédiaires utilisables en situation de travail ?**

C'est-à-dire comment créer des situations pédagogiques permettant la confrontation entre des connaissances (disciplinaires ou acquises par l'expérience) et des capacités cognitives à développer, pour répondre à l'objectif du développement des compétences découvertes dans les emplois-métiers ?

Le schéma qui suit explicite cette problématique.



Les déterminants des situations pédagogiques à créer

Prenons l'exemple d'une formation destinée à de futurs responsables de formation en entreprise<sup>13</sup>. Pour trouver les connaissances nécessaires (cf. **A** dans le tableau ci - dessus), il faudra se référer à l'ensemble des connaissances disciplinaires de base (dans les tableaux des pages 106 et 107) et effectuer un choix en fonction du type d'emploi visé : futur cadre de la fonction amené à élaborer la politique de formation, ou futur adjoint ou assistant formation, chargé de la mise en œuvre du plan de formation et de son suivi administratif ? Ce choix dépend des compétences repérées (cf. **B**) lors de la description de l'emploi-métier selon ETED, et en particulier en fonction des finalités, intermédiaires et globale (cf. la fiche compétences de l'emploi-métier)<sup>14</sup>.

Quant aux capacités cognitives (cf. **C**), on peut les inférer à partir des savoirs en action décrits dans la fiche compétence de l'emploi-métier. Celles qui s'avèrent les plus importantes pour les métiers de la GRH que nous avons étudiés sont citées ci-dessous en nous référant aux travaux de D. CAMUSSO à ce sujet. Nous décrivons pour chacune d'entre elles quelques exemples de situations pédagogiques qui pourraient être favorables à leur développement.

1) instruments verbaux : maîtriser suffisamment le vocabulaire employé et utiliser des mots appropriés. C'est le cas des étudiants qui doivent accéder au vocabulaire spécifique du métier RH. Ce peut être une déficience pour ceux qui accèdent à un métier qui n'est pas celui qu'ils avaient jusque là (public en formation continue par exemple). D. CAMUSSO parle alors de «décalage culturel».

Idées pédagogiques : acculturation par des visites d'entreprises, entretiens ou rencontres avec des professionnels, stages, lectures de revues professionnelles)

2) relation au temps : savoir identifier ce qui est maîtrisable ou non dans le temps au-delà de la signification avant/après. Les difficultés se manifestent généralement sur des temps éloignés du présent, planification à long terme par exemple.

Idées pédagogiques : conduite de projet

3) relation à l'espace : il s'agit moins de l'espace défini dans ses aspects topologiques (longueur, surface, volume) pour les métiers qui nous concernent que l'espace comme lieu - l'entreprise - où le titulaire d'emploi possède des repères comme la cartographie des responsabilités, la cartographie de son réseau de relations interne et externe, ainsi que les flux d'informations associés.

Idée pédagogique : prendre des responsabilités au sein de l'Université, se repérer dans ses structures.

4) conceptualisation : savoir travailler sur la représentation conceptuelle d'un objet concret en se détachant de cet objet. Capacité indispensable pour élaborer des scénarios.

Idées pédagogiques : fiches de synthèses avec définitions de concepts, jeux de simulation.

---

<sup>13</sup> Voir la description de l'emploi-type correspondant, dans cet ouvrage.

<sup>14</sup> Voir un exemple de fiche compétences dans l'emploi-métier de responsable de formation en entreprise.



4) conceptualisation : savoir travailler sur la représentation conceptuelle d'un objet concret en se détachant de cet objet. Capacité indispensable pour élaborer des scénarios.

Idées pédagogiques : fiches de synthèses avec définitions de concepts, jeux de simulation.

5) pensée hypothétique : savoir enchaîner les faits ou objets en termes de causes et conséquences, en matière de recherche de causes de dysfonctionnements par exemple. Savoir raisonner dans les termes si ... alors. Capacité indispensable en matière de sécurité par exemple, mais également pour réaliser des études.

Idées pédagogiques : études de cas, résolution de problèmes.

6) prise en compte d'informations simultanées : savoir prendre en compte au moins deux informations à la fois dont la combinaison donnera la voie de la solution. Capacité nécessaire en matière de conseil juridique aux salariés par exemple ou encore savoir analyser une situation sous plusieurs angles lors de négociations sociales (angles social, financier, juridique, long terme, court terme...).

Idées pédagogiques : études de cas, résolution de problèmes, études ou projets.

7) distinction entre des données pertinentes : distinguer entre plusieurs données celles qui sont les plus pertinentes compte tenu de l'objectif à atteindre et faire des choix. Capacité indispensable dans les conduites de résolution de problème.

Idées pédagogiques : analyse de documents, résumé, études de cas.

**La situation pédagogique (à créer en situation de formation) résulte de la confrontation de ces différents éléments.**

Les outils, démarches, méthodes peuvent être différents d'un formateur à l'autre, mais il faut toujours vérifier que l'objectif global (production des compétences intermédiaires) soit atteint. La condition pour ce faire est la prise en compte simultanée de ces trois éléments constitutifs :

**quelles connaissances, pour quelles compétences, avec quelles capacités cognitives ?**

Si les résultats des travaux utilisés (J. LEPLAT, B.X. RENE, D. CAMUSSO) sont pour nous des garants théoriques, il n'en reste pas moins que leur utilisation dépend d'un choix subjectif : nous pensons ou nous « croyons » qu'une compétence peut s'acquérir donc qu'elle est apprise et qu'on peut aider, en tant que formateur, à cet apprentissage.

Un référentiel de formation qui ne précise que les connaissances visées est donc selon nous insuffisant, et c'est le passage par l'étude des emplois-métiers qui nous fournit des éléments permettant de prendre en compte les compétences et les capacités cognitives.

## **Conclusion**

Nous pensons que l'intérêt essentiel de procéder à une analyse des emplois selon ETED pour définir un référentiel de formation consiste dans la rigueur de la démarche d'étude et d'observation du terrain, qui fournit une matière première plus riche et un peu moins sujette aux biais de nos présupposés.

Par contre, il ne faut pas se cacher que la démarche est exigeante en temps et demande une certaine expertise dans l'analyse du travail. On pourrait cependant imaginer que pour chaque diplôme ou formation un petit groupe soit chargé de faire ce travail. C'est d'ailleurs une réflexion que se posent actuellement certains services du ministère de l'Éducation nationale, à la fois pour la définition de nouveaux diplômes, mais également pour redéfinir ou réfléchir à certaines filières universitaires ainsi que dans le cadre des validations d'acquis professionnels pour des adultes voulant reprendre des études. En effet, le plus souvent ce sont des professionnels et des enseignants qui réfléchissent ensemble (Commissions Techniques Paritaires) sur la définition des programmes, et ce sont plutôt des confrontations de perceptions de la réalité, pour lesquelles il n'est pas toujours facile de faire des choix ou des arbitrages car il n'y a pas la médiation que peut représenter une étude de terrain sur la réalité du moment des emplois visés. Or la réalité est tellement complexe, comme nous avons pu le découvrir dans notre étude, que personne ne peut en avoir une idée exhaustive. Le risque d'affrontement sur des idées partielles de ce que sont les métiers visés est de ce fait important et peut laisser croire à une confrontation d'opinions à arbitrer pour décider d'un programme de formation. Une étude du type de la notre aurait donc l'avantage de fournir à ces commissions nationales un matériau commun à partir duquel les membres pourraient travailler et décider de leurs arbitrages.

Pour notre part, le programme d'un DESS<sup>15</sup> a été élaboré grâce aux résultats de nos travaux sur l'évolution de la fonction Ressources Humaines, tant en termes de contenus de formation que de méthodes pédagogiques. En particulier, en rupture avec une approche disciplinaire, nous avons privilégié la conduite de projets, des approches transversales, des enquêtes de terrain, des recherches documentaires, etc.

---

<sup>15</sup> Gestion stratégique des ressources humaines et de la qualité, à Reims, UFR de Sciences Économiques et de Gestion.



# L'analyse de l'emploi au service d'une pédagogie de l'alternance et de la formation des acteurs de la validation des acquis professionnels

(à partir de «L'analyse de l'emploi au service d'une pédagogie de l'alternance»)

Alain GELIS

□ Alain Gélis est responsable d'ingénierie de formation à la Délégation Académique à la Formation des Personnels dans l'Académie de Montpellier

**Introduction : connaître l'emploi du tuteur pour identifier les champs de compétences explorés par les élèves en entreprise**

L'étude présentée "L'analyse de l'emploi au service d'une pédagogie de l'alternance" parue en 1995 dans l'Académie de Montpellier fut supervisée au plan scientifique par le Céreq. Elle s'inscrit dans le travail accompli par l'inspection pédagogique de l'enseignement technique avec la MAFPEN pour le développement de l'alternance sous statut scolaire, l'accompagnement de l'évolution des modes d'acquisition et de délivrance des diplômes de l'enseignement technique. Dans un deuxième temps cette approche fut utile à la formation des accompagnateurs et membres de jury de la validation des acquis professionnels.

C'est en effet à partir des constats établis par le groupe de travail académique alternance (voir *infra* les constats à propos de la mise en œuvre de l'alternance en lycées professionnels), que s'est dessinée l'esquisse d'une remédiation possible s'appuyant sur l'identification précise des champs de compétences explorés par les élèves en entreprise.

L'étude propose une réflexion méthodologique sur l'intégration, à travers l'approche ETED, des compétences acquises en établissement scolaire et des compétences mises en œuvre dans l'activité professionnelle des titulaires d'emploi, tuteurs de stage.

Elle cible quelques-unes des phases clé du processus de mise en œuvre de l'alternance :

- effectuer le repérage des situations de travail
- établir une typologie des situations de travail par le rapprochement des activités avec les compétences du référentiel
- formuler les objectifs de formation et d'évaluation et choisir les lieux de formation

Au-delà de son intérêt méthodologique, cette démarche est aussi une médiation intéressante d'approche des entreprises, de la réalité des emplois par les enseignants et un moyen d'implication de la totalité de l'équipe pédagogique sur ce terrain.

## Constats à propos de la mise en œuvre de l'alternance

L'alternance appelle le développement d'un système relationnel permanent, mais aussi la mise en œuvre d'une pédagogie de l'interrogation et non seulement de la réponse.

Le partage d'objectifs de formation entre établissement scolaire et entreprise sous-tend un accompagnement et un soutien des acteurs qui n'en mesurent pas ou n'en acceptent pas toujours la portée réelle.

Sur le terrain, cette ouverture vers les partenaires professionnels s'effectue, *a priori*, dans un climat de bonne volonté et d'intérêt réciproque affirmé.

Le travail effectué par les enseignants dans le domaine de l'alternance est considérable et décline tout un processus d'ouvertures relationnelles, d'analyse, de négociation, d'organisation pédagogique qui présentent peu d'équivalent dans le système éducatif.

Pourtant l'analyse des pratiques, comme nous le verrons, révèle des résistances et des dérives qui en soulignent les difficultés réelles.

La mise en œuvre de cette démarche pédagogique reste complexe et demande plusieurs niveaux d'exigence :

- ◆ Pour l'élève qui doit accepter de se confronter à la logique productive et devenir "acteur du geste professionnel et agent de sa propre acquisition de compétences".

En effet l'entreprise ne forme pas, ne transmet pas des compétences, ce sont les jeunes qui les acquièrent par l'expérience vécue, qui s'investissent dans cette logique du faire. Ils doivent donc faire l'expérience de la négociation de l'existence de temps d'activité non productifs et formateurs dans leur stage.

Les périodes de formation alternées sont des moments privilégiés pendant lesquels les finalités de la formation, les éléments de compétences personnelles et professionnelles peuvent être fortement révélés à l'élève : connaissance de soi, aptitudes professionnelles mais aussi connaissance des emplois, connaissance de l'environnement des entreprises.

Ils construisent en cela de nouvelles échelles de sens dans la découverte de la prévalence de la lutte pour le classement social et la hiérarchie des emplois et des salaires.

Les élèves font également la double expérience contradictoire du pouvoir de l'expérience professionnelle contre celui du diplôme, mais aussi du niveau de maîtrise des nouvelles technologies par le système éducatif face à des entreprises en demande de formation et de conseil.

La recherche des terrains de stages est effectuée en partie par les élèves. Si ces modalités de prospection conduisent parfois l'élève à assurer un rôle délicat d'interface entre l'établissement et l'entreprise, les enseignants responsabilisent ainsi le jeune et mobilisent efficacement le réseau des relations familiales et professionnelles des parents.

- ◆ Pour les enseignants qui expriment un sentiment de dépossession d'une partie de la formation et qui portent la responsabilité de la cohérence pédagogique de l'ensemble des compétences et savoirs associés sur lesquels le jeune est formé et évalué.

La représentation symbolique de l'activité abordée en lycée, se prolonge de façon réductrice, pour certains d'entre eux, par des situations qui, en entreprise, permettent seulement de montrer, de toucher, de vérifier les savoirs scientifiques et techniques et non de les intégrer. La mise en situation productive reste à leurs yeux peu génératrice de savoirs et suspecte d'exploitation ou d'abus.

Nous constatons la difficulté à faire précéder les périodes de formation en entreprise d'une analyse approfondie des tâches professionnelles du tuteur et d'un contrat pédagogique qui détaille les contenus de formation abordés par l'entreprise et articulés au référentiel de certification.

Nous faisons également le constat dans la pratique d'équipes pédagogiques :

- d'une opacité sur la couverture des référentiels, liée à la "transversalité" des capacités déclinées en compétences et présentées comme clés d'entrée et d'évaluation. De ce point

de vue la récente restructuration des diplômes professionnels et de leurs référentiels de certification devrait faciliter cette exploitation et la relation avec l'entreprise.

- d'un rapport complexe entre les enseignements généraux et professionnels sur l'exploitation pédagogique des périodes de formation en entreprise.

- d'une difficulté à mettre en œuvre une organisation pédagogique qui gère, dans la diversité des sites professionnels, un processus d'acquisition frontal des élèves

- d'une difficulté à mettre en situation en établissement scolaire, notamment au niveau IV et III, des scénarii d'apprentissage et d'évaluation qui portent autant sur le développement des capacités à la décision et à l'action que sur le développement de la connaissance technique.

- de démarches pédagogiques centrées sur la transmission de procédures récurrentes. Ce mode d'apprentissage laisse justement de côté les situations de résolution de difficultés imprévisibles qui caractérisent la dimension formatrice de l'activité professionnelle.

Enfin, nous notons la présence, au sein des équipes pédagogiques, de missions prescrites ou rémunérées sur le traitement de l'alternance (chef de travaux, professeur principal) et de charges non moins importantes assurées en tâche de fond par les acteurs plus anonymes.

- ◆ Pour les établissements scolaires qui se trouvent confrontés à la nature d'un dispositif aux composantes multiples : réglementaires, administratives, comptables, partenariales, pédagogiques. La promotion de l'image de l'établissement dans les milieux professionnels comme le développement des liens de partenariats vers un cercle toujours renouvelé d'entreprises est une des missions importantes des Lycées Professionnels dont la mise en œuvre passe par des actions innovantes de communication.

Nous mesurons la nécessité et la difficulté que représentent la reconnaissance et l'animation par les chefs d'établissement, d'activités nouvelles qui conduisent les enseignants, dans le cadre de leur service normal, à exercer ces fonctions de communication externe, hors de l'établissement, avec les partenaires économiques dont les représentants sont connus souvent d'eux seuls.

- ◆ Pour les entreprises qui accueillent des stagiaires de statuts et de niveaux extrêmement divers, en nombre croissant et dans une économie en crise. Elles décodent avec difficulté l'extrême complexité des modèles de stagiarisation auxquels sont référés les jeunes qui leur sont confiés.

Elles s'interrogent sur leurs moyens et leur rôle dans la formation professionnelle et se considèrent encore trop peu comme lieux ressources de formation. Il y a encore peu de temps la moitié des entreprises de plus de 10 salariés se contentaient d'assurer leur obligation légale, en versant une contribution annuelle aux organismes mutualisateurs de fonds de formation, sans en faire directement bénéficier leur propre personnel.

Toutefois, l'alternance est considérée par nombre d'entre elles comme un outil prospectif en matière de ressources humaines au service du renouvellement des emplois.

Il faut noter l'engagement des organisations professionnelles dans la formation des jeunes qui traduisent, dans l'intérêt porté à l'enseignement alterné, l'expression de la citoyenneté des entreprises.

- ◆ Pour les tuteurs dont on perçoit bien qu'ils vivent plus que tout autre la rencontre contradictoire de la logique de production et de logique de formation.

Ils posent des problématiques de temps, de moyens, de pédagogie, d'évaluation, d'échanges d'informations et de formation avec l'école.

Il est en effet particulièrement difficile pour eux :

- d'exprimer en termes de compétences, ce qui est à l'origine de l'efficacité de l'acte professionnel.
- de faire émerger les savoirs théoriques qui sous-tendent, justifient, éclairent l'activité. D'autant plus que les connaissances les plus théoriques ne sont pas toujours explicitement nécessaires à l'exécution de la tâche.
- de dire ou reconnaître les acquis en centre de formation qui sont pertinemment exploités dans l'activité professionnelle.

Toutefois le manque de préparation apparent des tuteurs pour leur mission ne doit pas nous amener à présenter leur formation comme préalable incontournable au traitement de l'alternance. Le risque est réel de nous détourner encore de nos difficultés internes en prenant prétexte d'origines sur lesquelles nous avons réellement peu de prise.

La mobilisation et la reconnaissance des équipes éducatives pour le développement du partenariat avec les milieux professionnels engagent des changements culturels et identitaires dont l'accomplissement ne peut que contribuer à aider grandement les adolescents qui nous sont confiés et représente un enjeu de la logique économique.

### **Enquête et analyse d'emploi, mise en correspondance avec le référentiel du diplôme**

L'expérimentation décrite s'intéresse à la qualité du contrat pédagogique et étudie, en approchant plusieurs entreprises, les conditions d'un double échange d'informations : vers l'établissement pour l'identification des activités de l'entreprise et l'analyse de l'emploi du tuteur ; vers l'entreprise pour la réponse aux besoins de ce dernier.

L'entretien avec le tuteur vise une lecture finalisée de la réalité du travail dans laquelle le stagiaire évoluera. Cet entretien est rendu nécessaire parce que l'activité de travail, en principe non observable, est de moins en moins déterminée par les caractéristiques d'un poste ou d'une qualification. D'autre part cette activité dépend de l'engagement du professionnel, de ses responsabilités, de ses propres capacités et de son expérience.

Pour atteindre cet objectif il convient que cette rencontre s'inscrive dans un nouveau dialogue et s'inspire des principes des entretiens "guidés" ou "centrés". Elle suit un entretien de "cadrage" destiné à situer le titulaire d'emploi dans le cadre général de l'entreprise.

L'analyse des démarches et actions du tuteur sera plus tard corrélée à la grille des savoirs et savoir-faire qui cadre le contenu du référentiel du diplôme. Ces activités seront lues également à travers le dessein pédagogique que le tuteur projette pour l'élève en tenant compte des contraintes de production, de sécurité et de temps.

### **Faire accepter par l'entreprise le principe de l'entretien auprès des tuteurs**

Le suivi effectué par les enseignants est souvent dicté soit par un objectif de régularisation lors de l'intégration d'une nouvelle entreprise, soit par un objectif de régulation lorsque des difficultés sont signalées. Ce suivi est systématique pour organiser avec les tuteurs l'évaluation des élèves.

Les témoignages recueillis montrent un dialogue centré d'une part sur les techniques en usage dans les entreprises, d'autre part sur les attitudes des élèves. Cela peut conduire à élaborer des critères d'évaluation qui portent essentiellement sur les savoir-être repérés chez les élèves en situation : initiative, savoir organiser, sociabilité, coopération, qualité du travail, régularité, curiosité, appréciation globale sur les connaissances. Ces critères sont en effets reconnus par l'entreprise et mis en œuvre dans le cadre de la gestion des ressources humaines.

Cela explique probablement aussi le contenu des rapports d'activité réalisés par les élèves, qui font moins de place à la présentation des tâches professionnelles explorées en relation avec des compétences repérées ou acquises qu'aux données techniques rassemblées à partir de documentations, accompagnées de commentaires descriptifs sur les objets et systèmes technologiques, les procédures, les procédés de fabrication ou d'installation.

*"Entrer dans la logique de l'entreprise, parler de l'évolution du métier et des qualifications, interroger l'entreprise sur son approche des compétences sont perçus comme une tentative de s'immiscer dans la vie privée de l'entreprise ce que l'on s'interdit ne pouvant d'aucune manière l'accepter de l'entreprise à propos de l'école. D'autre part la diffraction de la fonction tutorale au sein de l'organisation fonctionnelle et hiérarchique de l'entreprise rend difficile l'identification du bon interlocuteur et exceptionnelle la rencontre effective avec les tuteurs opérationnels."* [LECHAUX P. 1993].

Pourtant, un des principes soulignés par la méthode ETED précise que *"la source première de l'information sur l'emploi est celui qui l'exerce car c'est bien par lui que le travail est pensé. Le repérage de ce travail sur site est de ce point de vue indispensable pour cerner ce rapport entre les hommes (leurs savoirs) et les emplois découpés par l'organisation (postes)".* [MANDON N. 1991-1994].

Il s'agit donc d'établir, non sans risque, un dialogue aux formes nouvelles qui appelle une qualité relationnelle et une exigence accrue d'objectifs et de résultats.

La démarche proposée est présentée à l'entreprise comme l'écoute attentive de la description de l'emploi du tuteur qui accompagne les stagiaires afin de comprendre les compétences mises en œuvre par ce titulaire d'emploi et de définir conjointement, à la lumière du référentiel du diplôme, les activités et les compétences sur lesquelles le stagiaire sera évalué.

Il paraît souhaitable que les entretiens avec le supérieur hiérarchique (1/2H) puis avec le tuteur opérationnel (1H1/2) soient réalisés par 2 personnes dont l'une est étrangère au champ professionnel observé. La présence de professeurs de l'enseignement général paraît indispensable.

L'entretien est plus délicat qu'il n'y paraît au-delà de la contrainte technique que représente la prise de note. En effet, on doit éviter d'induire les réponses ou de couper le discours du narrateur sans toutefois laisser le dialogue s'enliser dans les détails de procédures techniques ou la description de systèmes technologiques.

L'accueil des entreprises visitées lors de l'expérimentation a toujours été compréhensif, empreint d'un réel intérêt pour la démarche et du souci de consacrer le temps nécessaire à notre questionnement. À aucun moment notre curiosité n'a semblé poser le moindre problème.

Toutefois pour certaines d'entre elles le contact avec les responsables des services n'a pas permis un échange exclusivement centré sur l'activité professionnelle du tuteur opérationnel.

En effet la description de la fonction tutorale et de l'activité pédagogique du tuteur a pris une place trop importante, ce qui n'était pas l'objectif de l'entretien. Il nous a été également difficile d'établir un contact direct avec le tuteur qui accompagnera effectivement l'élève.



Ces difficultés apparaissent dans les unités pourvues d'un centre de formation ou lorsque des enjeux de re-classification, de modernisation, obligent les acteurs à une certaine prudence avec des personnes extérieures à l'entreprise.

La clarification des objectifs de l'entretien ainsi que l'usage qui sera fait des matériaux rassemblés devraient contribuer à rassurer nos interlocuteurs.

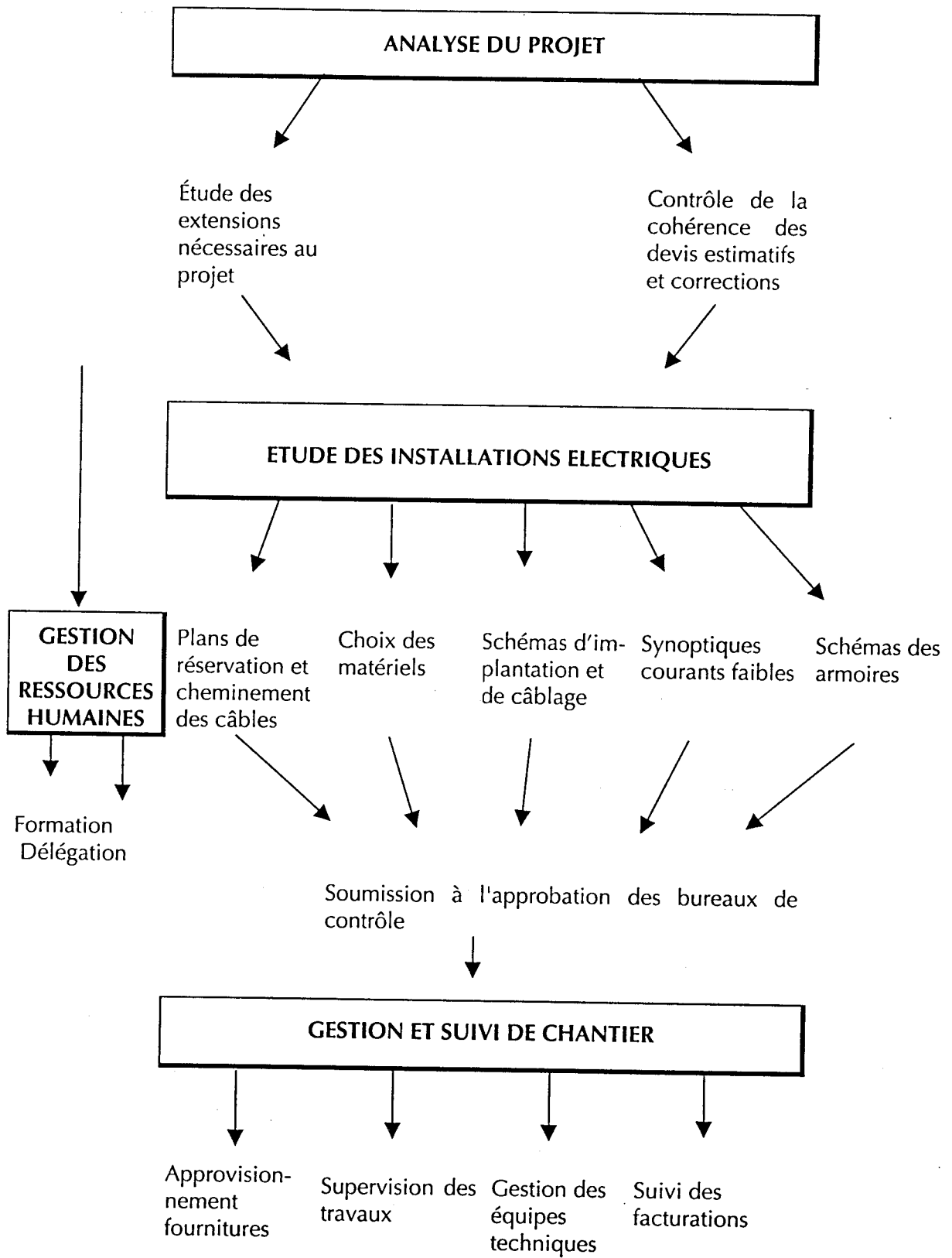
D'autre part l'usage et la distribution des documents intermédiaires rédigés pour l'analyse doivent être limités par les enseignants qui doivent faire preuve, au risque de mettre leurs interlocuteurs en difficulté, d'une réelle prudence et d'une discipline rigoureuse.

### L'analyse des situations de travail

Les cas étudiés ont offert de bonnes conditions d'expérimentation et ont permis une analyse systématique et complète du travail des tuteurs selon l'approche ETED avec notamment :

- la reconstitution de la "chaîne d'activité" du tuteur (cf. schéma ci-après)
- pour chacune des séquences identifiées sur la chaîne d'activité, la rubrique analytique dite des "démarches" indique les données que le tuteur prend en compte, ce qu'il vise ou ses finalités, ses actions significatives (cf. schéma ci-après)
- pour l'emploi dans son ensemble le réseau des relations recensé : les interlocuteurs internes et externes sont relevés ainsi que les objets et circonstances des relations (cf. schéma ci-après)

CHAINE D'ACTIVITE (extrait : Entreprise A - Distribution électrique bâtiment)



**TABLEAU DES DEMARCHES (extrait entreprise A)**

IL TIEN COMPTE DE (données prises en compte)	EN	POUR
Séquence: ANALYSE DU MARCHE		
Séquence: ETUDE DES INSTALLATIONS		
Séquence: GESTION ET SUIVI DE CHANTIER		
Séquence: GESTION DES RESSOURCES HUMAINES		
<b>EXTRAITS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- de la qualité des relations avec le client</li> <li>- de la conformité du cahier des charges au projet</li> <li>- des clauses financières du marché</li> <li>- du CCTP (Cahier des clauses techniques particulières)</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><i>Séquence : ANALYSE DU MARCHE</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Négociant avec le client</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager les travaux supplémentaires à prospecter (augmentation du chiffre d'affaire)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- des normes et règlements</li> <li>- des devis estimatifs au projet</li> <li>- des conséquences économiques importantes résultant d'une pré-étude mal ordonnée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analysant devis et CCTP</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier et corriger les oublis de chiffrage</li> <li>- Identifier et corriger les erreurs de normes</li> </ul>
<b>Séquence : ETUDE DES INSTALLATIONS (reproduction partielle)</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- des clauses techniques</li> <li>- des plans du gros œuvre</li> <li>- des délais impératifs de fourniture des plans de réservation pour le démarrage du chantier gros œuvre</li> <li>- des clauses techniques et options de l'architecte</li> <li>- de l'importance des enjeux économiques sur le poste "fournitures"</li> <li>- des catalogues fournisseurs, des coûts et qualité des équipements</li> <li>- des descriptifs et devis estimatifs (importance du poste luminaire)</li> <li>- des normes d'installation et de leurs évolutions</li> </ul> <p>Soit pré- étude mandatée par maître d'ouvrage marge de négociation réduite Soit l'entreprise a la maîtrise de l'étude</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- des Clauses techniques sur la distribution d'énergie et l'éclairage (puissance et luminosité)</li> <li>- des réglementations sur l'implantation des luminaires</li> <li>- des normes de protections (salles de bains...)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborant les plans de réservation d'équipements et de cheminement câbles</li> <li>- Négociant avec l'architecte la validité des choix</li> <li>- S'informant auprès des fournisseurs</li> <li>- Choissant et passant commande des équipements et matériels</li> <li>- Soumettant l'étude à l'approbation des bureaux de contrôle et de l'architecte</li> <li>- Élaborant les schémas d'implantation des prises et des luminaires</li> <li>- Élaborant les plans de câblage de l'éclairage des armoires électriques et tableaux divisionnaires avec l'aide de logiciels de dessin et de calcul (CFAO)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permettre aux maçons de prévoir les réservations des installations électriques et passages des câbles</li> <li>- Dégager le maximum de marge sur les coûts d'équipements</li> <li>- Alimenter les chantiers en fournitures</li> <li>- Obtenir les approbations</li> <li>- Permettre la réalisation des installations de distribution d'énergie</li> </ul>

**TABLEAU DES RELATIONS (Entreprise A)**

INTERLOCUTEURS	OBJETS ET CIRCONSTANCES DE LA RELATION
<b>INTERNES</b>	
Chef d'entreprise	Il définit au TE les objectifs de production et de réalisation
Chargé de la prospection et du suivi des marchés	Il fournit au TE les clauses techniques et financières d'un nouveau marché
Dessinateurs du bureau d'étude	Ils réalisent avec le TE et sous son contrôle les plans et schémas des installations, les calculs techniques et devis d'équipement
Chef de chantier - conducteur de travaux	Le TE s'informe auprès de lui de l'avancement des travaux et des problèmes techniques rencontrés sur le chantier
Collaborateur mobile du chef de chantier	Le TE l'utilise comme agent de liaison avec les chantiers
Équipes de chantier	Le TE organise leur rotation, leur planning et équilibre leur charge de travail
Service financier	Le TE leur remet les ordres de facturation et les données propres à la gestion des personnels des chantiers
<b>EXTERNES : CLIENTS</b>	
Client ou représentant	Le TE négocie avec lui les extensions de travaux qui ne figurent pas sur le marché
Bureau d'étude mandaté par maître d'ouvrage	Il fournit au TE une pré-étude technique pour certains chantiers
Maître d'ouvrage	C'est l'interlocuteur du TE pour tout ce qui touche aux aspects techniques et organisationnels de la réalisation du chantier
Architecte	Le TE négocie avec lui la validité technique et esthétique de certains équipements qu'il choisit
<b>EXTERNES : AUTRES</b>	
Fournisseurs	Le TE négocie avec eux devis et commandes de matériels. Ils lui fournissent informations (évolution des normes...) et parfois formations (derniers développements technologiques...).
Bureau de contrôle	Il vérifient la conformité des études et choix de matériels présentées par le TE aux prescriptions de sécurité et de normes (Socotec, Apave, Véritas...).
Fabriquants armoires électriques	Le TE leur passe commande de réalisations étudiées par le bureau d'étude de l'entreprise
Autres corps de métier sur le chantier	Le TE coordonne avec eux les travaux réalisés sur les chantiers et négocie les pénalités et charges communes. Le TE fournit à l'entreprise gros œuvre les plans de cheminement des câbles.

### Les savoirs en action et le lien avec le référentiel du diplôme

Les deux étapes suivantes établissent les savoir-faire et connaissances du titulaire d'emploi et déterminent les modalités du rapprochement avec le référentiel du diplôme.

De l'analyse fine du travail, ainsi réalisée, un travail de déduction des savoirs en action dans les trois dimensions suivantes a été réalisé :

- techniques
- relationnelles et de communication dans l'environnement professionnel
- d'organisation gestion

Une appréciation des niveaux a été introduite selon les catégories utilisées dans certains référentiels :

A = Niveau de maîtrise méthodologique (le contenu est relatif au choix et à la maîtrise d'une méthodologie de pose et de résolution de problème, il s'agit de maîtriser une démarche)

B = Niveau de la maîtrise des outils (le contenu est relatif à la maîtrise de procédés et d'outils d'étude ou d'action, il s'agit de maîtriser un savoir-faire)

C = Niveau de maîtrise d'expression (le contenu est relatif à l'acquisition de langages, de descripteurs, de moyens d'expression et de communication, il s'agit de maîtriser un savoir)

D = Niveau d'information (le contenu est relatif à l'appréhension d'une vue d'ensemble d'un sujet)

La difficulté de lecture tient au fait que les activités réelles du titulaire d'emploi peuvent nécessiter des compétences reconnues par des diplômes de niveaux et de spécialités différentes, n'ayant parfois qu'un rapport lointain avec le niveau de recrutement.

De nombreux référentiels de diplômes se présentent sous la forme de tableaux à double entrée mettant en relation un axe compétences au croisement de capacités sous l'intitulé desquelles elles sont regroupées et un axe connaissances technologiques et organisationnelles qui leur sont associées.

Axe des capacités- compétences

→ verbe générique / Être capable de / Conditions et ressources / Critères de réussites

Axe des savoirs associés - compétences

→ Connaissances / Être capable de

Le groupe de travail a privilégié, dans cet exercice de mise en correspondance, l'entrée dans le référentiel par l'axe des connaissances technologiques et organisationnelles pour trois raisons :

- cette approche est traditionnellement bien maîtrisée par les enseignants qui tiennent généralement un état précis de la progression des élèves.

- Les savoirs offrent une médiation plus facile avec la chaîne d'activité du titulaire d'emploi et les phases du processus de production de l'entreprise.

- L'énumération des connaissances dans le référentiel est accompagnée d'un rappel des savoir-faire qui les utilisent (être capable de) ce qui garantit un lien et une bonne représentation des compétences.

Toutefois il conviendra de revenir sur l'axe capacités/compétences pour la richesse descriptive des ressources, conditions d'expression et conditions d'évaluation. Il apportera les éléments indispensables à l'écriture du contrat pédagogique avec l'entreprise et des conditions de validation des compétences.

Le tableau suivant présente la première des deux étapes de l'inférence des savoirs et savoir-faire à partir du tableau des démarches et des liens établis avec le référentiel du diplôme. La deuxième étape utilise les pages du référentiel non représentées ici qui décrivent les savoirs associés par domaine et qui rappellent à travers le "être capable de" les compétences faisant appel à ces connaissances.



## SAVOIRS EN ACTION (Entreprise A - Titulaire d'emploi : Responsable bureau d'étude filière chantier)

SAVOIRS	Savoir-faire	NIVEAU DE MAITRISE (1)	LIEN AVEC REFERENTIEL(2)
DIMENSION TECHNIQUE			
DIMENSION RELATIONNELLE			
DIMENSION ORGANISATION - GESTION			
EXTRAITS			
DIMENSION TECHNIQUE			
SAVOIRS	Savoir-faire	NIVEAU DE MAITRISE (1)	LIEN AVEC REFERENTIEL(2)
- Savoir interpréter les éléments descriptifs d'un <u>cahier des charges</u>	- Savoir réaliser une analyse critique des clauses techniques et devis estimatifs d'un projet de distribution électrique bâtiment	Maîtrise d'outils	T1 - B - →
- Connaître les <u>normes</u> qui réglementent le choix et la réalisation des installations électriques	- Savoir rechercher, se procurer la documentation normative et réglementaire sur la structure des installations courants forts et faibles	Moyen d'expression	T2 - C - →
- Connaître les techniques associées aux installations électriques encastrées, aux canalisations électriques et câbles sur des chantiers bâtiment	- Savoir élaborer des <u>plans de réservation, de cheminement de câbles</u> , des schémas d'implantation d'équipement, de câblage	Maîtrise d'outils	T3 - B - →
- Connaître les technologies de distribution et de protection électrique des équipements et des personnes, les règles techniques relatives au choix des constituants et leur association	-Savoir identifier et choisir des <u>équipements</u> de distribution électriques en fonction du cahier des charges, des normes et d'une étude attentive du marché des équipements	Maîtrise méthodologique	T4 - A - →
- Connaître les règles d'élaboration des <u>projets d'éclairage</u>	-Savoir identifier et choisir des équipements d'éclairage. Maîtriser l'usage des utilitaires de calcul, logiciels, tableaux	Maîtrise d'outils	T5 - B - →
- Maîtriser la symbolique et le langage des descripteurs utilisés dans les dessins et <u>schémas architecturaux et topographiques</u>	- Savoir lire les plans de masse et architecturaux en identifiant les données fonctionnelles, les éléments structuraux et les cotations architecturales	Moyen d'expression	T6 - C - → (référentiel BEP)
- Maîtriser la symbolique et le langage des descripteurs utilisés dans les <u>schémas électriques</u>	- Savoir rédiger un projet de distribution - Maîtriser les calculs de dimensionnement des équipements de liaison, de distribution et de protection électrique (calcul de câbles, sélectivité,)	Maîtrise méthodologique	T7 - A - →
- Connaître les spécifications (alimentation, liaisons, technologie) des systèmes d'alarme, des réseaux informatiques, vidéo et téléphoniques	- Réaliser les schémas fonctionnels et synoptiques des installations <u>courants faibles</u>	Maîtrise d'outils	T8 - B - □
- Connaître les dernières <u>évolutions technologiques</u> dans le domaine de la distribution et de l'installation électrique	- S'informer auprès des fournisseurs d'équipement de l'évolution des technologies et des techniques de calcul et de mise en œuvre	Moyen d'expression	T9 - C - →

(1) Niveau de maîtrise : A=Niveau de la maîtrise méthodologique - B=Niveau de la maîtrise d'outils - C=Niveau d'expression - D=Niveau d'information

(2) Lien avec le référentiel du diplôme : Plage des savoirs en actions T=Technicité R=Interface O=Organisation / Niveau de maîtrise / Positionnement : → = adéquation de contenu et de niveau □ : hors champ référentiel



## Noyau Minimum de compétences acquises et validées en entreprise

### Savoirs ou savoir-faire

Le savoir (ce qu'il faut pour être capable de) se trouve dans le savoir-faire car il y a bien dans une action tous les processus de caractérisation de cette action.

Les savoirs ne se transmettent pas. Seul ou accompagné l'individu est contraint de s'approprier des savoirs.

Ces savoirs sont souvent socialement stockés sur des supports et dans des formes qui facilitent peu la transmission individuelle.

On ne peut capitaliser dans sa mémoire les savoirs dans la forme ou ils sont socialement stockés.

Exemple :

Il est souvent fait référence, dans les emplois analysés, aux normes de sécurité des installations électriques. Celles-ci sont rassemblées en de volumineux ouvrages qui ne permettent pas de savoir précisément la façon dont ces règles seront mises en œuvre et respectées dans le geste professionnel du technicien de bureau d'étude ou de maintenance.

C'est dans l'action que ce savoir indissociable de son champ d'application s'affirmera en savoir-faire.

Les recherches sur les processus cognitifs et les aspects mentaux du travail décomposent l'action en opérations qui définissent la manière dont le but est atteint (l'action s'inscrit au milieu d'autres qui réalisent l'activité laquelle est suscitée, stimulée par un besoin). Par exemple les opérations d'orientation qui planifient l'action et identifient celles des opérations d'exécution choisies en repérant les caractéristiques pertinentes de l'objet et de la situation, les opérations d'exécution qui transforment un objet matériel ou symbolique, les opérations de contrôle *on line*.

L'opération est caractérisée par le fait qu'elle se développe en dehors de processus conscients.

Le dégagement par le sujet de ce que l'on appelle la base d'orientation (ou système directeur de l'action) constitue la première étape de formation d'une action.

C'est le rapport de la base d'orientation effectivement utilisée par le sujet au système de conditions objectivement indispensable à la réussite de l'action qui caractérise avec son mode d'obtention (élaborée ou non par le sujet) le type de base d'orientation.

Muni d'une base d'orientation complète, le sujet dispose des éléments nécessaires à l'exécution de l'action mais pour l'accomplir, pour acquérir ce savoir-faire, pour assimiler l'action, pour stabiliser sa forme, celle-ci devra être accomplie au moins une fois et passer par une série d'étapes : matérielle, verbale, mentale (SAVOYANT A.).

Cette approche révèle un système de construction complexe, hiérarchisé, des stades à travers lesquels passe l'action au cours de sa gestation, de sa formation.

### Les atouts de la formation expérientielle

La démarche pédagogique en établissement scolaire se fonde sur le principe d'essais-erreurs sans critères de rentabilité.

La démarche pédagogique en entreprise est fondée sur des critères de réussite obéissant aux principes de la logique de production qui est une logique de succès. Cette fusion entre procès de travail et procès d'apprentissage colore positivement la démarche d'acquisition.

Les savoirs pratiques sont mobilisés dans l'activité professionnelle en référence à un procès de travail théorique : savoirs liés (prescription) à une formalisation de l'intention d'action et à la connaissance du procédé dans son ensemble - à un procès de travail réel : image opératoire construite à partir de situations "incidents", de dysfonctionnements, de contraintes de temps, d'état des lieux, des matériaux, des matériels.

Ces conditions de travail ne conduisent pas toujours à s'interroger sur les causes complexes des dysfonctionnements pourvu qu'on y pallie.

L'école par contre exclut la plupart des dysfonctionnements par rapport à la norme qui fait l'objet de la transmission.

### ETED - les savoirs en action

De ce point de vue les apports de la méthode ETED légitiment le versant emploi de la compétence.

En laissant en retrait la liste des verbes d'action et les modes opératoires pour centrer l'observation sur "*la situation mobilisante, le problème posé à l'individu et les éléments dont il tient compte, les réseaux de collaboration qu'il tisse, l'organisation qu'il crée au service de sa performance*", ETED prend en compte ce qui permet aux individus d'affronter les situations évolutives de gérer le changement et donc de mobiliser de nouveaux savoirs [MANDON N. 1991-1994].

### Les conditions de la construction des compétences

Les connaissances sont transmises en vue de l'exécution d'une tâche dans des conditions qui peuvent se caractériser en 3 points :

1 - La situation institutionnelle de transmission :

centre de formation en entreprise, tuteurs d'accompagnement, collectif de travail...

2 - Les contextes professionnels des métiers

Ceux-ci conditionnent la sélection des savoirs et compétences à faire acquérir selon que prédominent

- le rapport homme/machine (système industriel)

- le rapport homme/organisation (organisation et gestion de chantier)

- le rapport homme/environnement (coordination, logique commerciale, formation)

3 - Les modes d'organisation du travail

Ils sont caractérisés par le degré de spécialisation et de standardisation des tâches du tuteur, la part du travail individuel et collectif, les temps et cadences, les ajustements tolérés.

Cette organisation favorise ou non les "temps interstitiels" d'échange et de réflexion individuelle ou collective et donc un certain degré de formalisation de cette réflexion sur la fonction exercée.

### Enjeux

*"La difficulté de l'évaluation des acquis de la formation en milieu professionnel concentre de notre point de vue l'ensemble des contradictions qui traversent l'alternance. Elles sont, bien entendu, liées au fait que les compétences qui composent la qualification ne sont sans doute réductibles ni à un référentiel d'examen ni à des savoirs d'expérience.*

*Leur enjeu social en termes de classification et de gestion des carrières rend déterminante la question de la légitimité des instances de construction des compétences et de leur reconnaissance.*

*L'évaluation des compétences en vue de la validation de la qualification ne peut être qu'une affaire partagée entre les formateurs et les professionnels, ce qui impose de reconnaître*

*"l'importance respective des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience comme fondement légitime de la qualification" [LECHAUX, 1993] (1).*

### Une aide pour la coordination pédagogique et pour le dialogue

*"Comment voulez-vous que l'on organise une formation globale sur les 2 pôles quand les jeunes font tous des choses différentes dans leurs entreprises respectives ?"*

*"Un minimum d'homogénéité doit être trouvé entre les tâches qui sont confiées aux formés dans les différentes entreprises, sans désorganiser le travail dans chacune d'elles, sans s'éloigner trop des besoins qui sont identifiés au fur et à mesure chez chaque stagiaire et qui peuvent varier d'un individu à l'autre assez sensiblement. Et inversement dans la diversité qui ne peut manquer d'apparaître entre les tâches effectuées par les différentes personnes, les problèmes rencontrés par chacune en situation de travail, il faut identifier suffisamment de constantes pour pouvoir dispenser en centre, une formation commune.*

*La question de la gestion du temps dans une alternance intégrative est déterminante pour assurer la consistance et la cohérence de la formation."*

Cette remarque formulée par des enseignants et l'analyse qui en résulte est extraite du document "Alternance en formation professionnelle" de Yves Michel (IA-IPR<sup>1</sup>). Elle pose une des questions clé de la validité des évaluations de compétences en entreprises.

Les objectifs opérationnels qui nous intéressent ici sont centrés autour de la mise en évidence de ces constantes afin de déboucher sur :

- la stratégie de choix d'entreprises et de programmation de stages qu'il convient de favoriser
- l'identification et le choix des compétences qui peuvent être validées en entreprise.

Sans se méprendre sur les difficultés, quelques pistes, présentées comme des conjectures de complémentarité entre les 2 sites (entreprise et centre de formation), sont explorées ci-dessous.

- Le contrat pédagogique.
- La complémentarité des maîtrises technologiques sur les 2 sites.
- La nouvelle dimension de la formation au contact de la situation productive.
- La coordination dans le temps et les enchaînements des périodes de formation en entreprise.
- La complémentarité des pratiques de formation entre entreprises.
- La diversité et le recouvrement des plages d'activités dans les entreprises d'un même secteur.

#### Le contrat pédagogique

Ce contrat présente les conditions de formation en entreprise :

⇒ le contenu prévisionnel de formation, c'est à dire l'ensemble des compétences objet de formation qui peuvent être abordées par les élèves au cours des activités suivies dans l'entreprise

⇒ les compétences qui seront évaluées et les conditions de cette évaluation

⇒ les éléments de positionnement de l'élève qui donneront à l'entreprise toutes les informations nécessaires sur ses compétences précédemment validées.

---

<sup>1</sup> Inspecteur d'Académie – Inspecteur Pédagogique Régional

Pour chaque exemple cité ci-dessous il m'est apparu nécessaire de garder les 2 approches :

① → le langage inspiré des références de l'emploi

② → le langage du référentiel du diplôme

### **Les compétences référées constituant le noyau minimum**

Il s'agit des compétences exigées à l'examen et mises en œuvre dans un tronc commun de situations de travail partagées par plusieurs entreprises.

Ce tronc commun correspond aux activités communes minimales proposées sur l'ensemble des périodes de formation en entreprise aux élèves d'une section.

Certaines de ces compétences feront l'objet d'évaluation.

#### **Exemple**

① → Organiser la configuration des équipes sur les chantiers en optimisant le planning des interventions en fonction des ressources disponibles, des problèmes techniques et de l'état d'avancement du chantier.

② → Organisation de la production du chantier, plan de travail, organisation des postes de travail, répartition des tâches, établissement et modification d'un planning.

### **Les compétences référées qui caractérisent la variabilité des emplois**

Ces compétences font partie du programme global de formation mais la localisation limitée de leur mise en œuvre dans un trop faible nombre d'entreprises ne permettra pas d'organiser leur apprentissage uniforme pour tous les élèves.

Ces compétences peuvent faire l'objet d'évaluation.

Elles marqueront le caractère individualisé des parcours de formation, dicté par une stratégie pédagogique adaptée aux besoins conjoncturels et spécifiques de chaque élève.

#### **Exemple**

① → Être capable de procéder à des réglages et des modifications visant à satisfaire le cahier des charges ou à faire évoluer un produit.

② → S'approprier les modes de programmation simples de dispositifs de commande pilotés par microprocesseur.

### **Les compétences non référées**

Le travail prescrit, référence de la formation dispensée en centre de formation, n'est pas le travail réel. On sait combien les processus opératoires et les prescriptions sont recomposés et modifiés par les acteurs pour prendre en compte l'incontournable variabilité des situations de travail. Or l'objectif visé est bien la capacité à s'adapter à des situations réelles et diverses de travail, à transférer les compétences requises.

Se pose ainsi le problème local de la double référence, de la nécessaire prise en compte de l'évolution des emplois, de l'importance donnée à des activités non référées, exceptionnelles, mais toujours inscrites dans le cadre d'un processus de construction et de reconstruction de savoirs et savoir-faire nouveaux par les individus en situation d'apprenant.

C'est la raison pour laquelle ces compétences, non évaluées, mais qui témoignent des évolutions locales de l'emploi ne doivent pas être écartées du projet pédagogique construit avec les entreprises. **Exemple :**

- Assurer la formation rapide d'un client en maintenance de premier niveau sur un système d'ouverture de porte automatique.
- Réaliser les schémas fonctionnels et les synoptiques des installations courants faibles : systèmes d'alarme, réseaux informatiques, vidéo et téléphoniques.

### La complémentarité des maîtrises sur les 2 sites

→ Il pourrait s'agir de complémentarité en référence à un inventaire précis de compétences, de savoirs ou d'environnements technologiques difficilement exploités ou maîtrisés par l'un ou l'autre des partenaires et donc propices à un partage de la formation.

#### **exemple**

Les recommandations données pour le bac EIE précisent que dans tous les cas une partie de la formation en milieu professionnel doit se dérouler dans les entreprises réalisant ou exploitant des installations en moyenne tension. Les établissements ne possèdent pas en général d'habilitation ni d'installations qui autorisent un travail de formation sur ces technologies.

#### **autre exemple**

Aucune des entreprises étudiées dans le cadre de ce travail d'analyse, qu'elles appartiennent au groupe des installateurs ou à celui des utilisateurs, permet le développement de savoirs et savoir-faire sur "l'interrelation des automates programmables avec les systèmes informatisés et sur les outils informatisés d'aide au développement" domaines dans lesquels les Lycées Professionnels possèdent une réelle maîtrise technique et pédagogique.

### La formation au cœur des contraintes de production

→ Il peut s'agir de complémentarité sur la mise en situation de l'apprenant au cœur d'enjeux productifs, de conditions d'exercices de l'activité particulièrement difficiles à simuler en centre de formation.

De ce point de vue ETED s'attache à montrer les connaissances et capacités en action dans une dimension composite des qualités mobilisées par l'individu : le domaine de la technicité / la dimension relationnelle / la contribution aux performances par l'organisation.

Cette plage, qui permet, à partir d'un noyau de base, de mettre en perspective les extensions et les progressions de l'emploi, trace bien les contours de champs de compétences que les établissements scolaires réduisent de façon excessive au seul domaine de la technicité.

#### **exemple**

L'analyse de l'emploi pour les entreprises étudiées fait apparaître la compétence suivante présentée dans le référentiel sous la capacité "coordonner", pour laquelle l'entreprise est le lieu privilégié d'apprentissage :

"on donne la liste du personnel intervenant avec les qualifications, les contraintes dues aux délais de réalisation et d'approvisionnement, à l'environnement. On demande de répartir les tâches dans une équipe".

### Le principe d'antériorité des savoirs

→ La dominante scientifique et technique du diplôme étudié impose que la transmission des savoirs soit première dans le processus de formation. Au-delà des contraintes de progression pédagogique en Lycée Professionnel qui résultent de ce constat, la nécessité de faire de la période de formation en entreprise un temps d'application et de prolongement de la formation peut être un des principes de la coordination des 2 sites.

Mais ce beau principe d'antériorité des acquisitions ne doit pas cacher combien la grande hétérogénéité des entreprises et des activités confiées aux jeunes rend complexe la recherche d'une progression collective cohérente.

### **exemple**

La compétence mise en œuvre dans les entreprises étudiées "décoder les documents constructeurs dans le domaine de la signalisation, l'alarme et la sécurité électrique" nécessite des pré-requis dans le domaine technologique, des schémas électriques et électroniques qui seront nécessairement travaillés en centre de formation si cette compétence doit être évaluée en entreprise.

### La complémentarité des pratiques de formation entre les entreprises

La nature et la dimension des entreprises placeront le jeune au contact

soit d'une culture de chantier

soit d'une culture plus industrielle intégrative de plusieurs fonctions

→ dans les petites unités, qui possèdent une réelle capacité et flexibilité d'adaptation aux fluctuations du marché, émergent les compétences fondées sur le savoir d'expérience.

### **exemple**

pour l'entreprise B "savoir faire l'analyse de systèmes pluritechniques" d'ouvertures automatiques en évolution permanente

→ dans les unités plus grandes, gros installateurs et utilisateurs, qui possèdent une plus grande diversité des fonctions dans le service, émergent des compétences liées à l'intégration des fonctions périphériques à la production.

### **exemple**

pour l'entreprise A "participer au choix des fournisseurs" ou "contrôler les stocks" ou "s'informer sur les procédures commerciales de l'entreprise"

### La diversité et le recouvrement des plages d'activités dans les entreprises d'un même secteur (voir page suivante)

L'analyse des activités réalisées dans chaque famille d'entreprises appartenant à un même secteur d'activité, devrait faire émerger des constantes.

En effet la lecture des champs d'activités de deux des entreprises étudiées à travers la grille du référentiel des activités professionnelles montre page suivante :

- Une couverture plutôt large du référentiel malgré la spécificité de chaque entreprise.
- Un recouvrement important de ces plages entre ces 2 entreprises.

**REFERENTIEL DES ACTIVITES PROFESSIONNELLES  
BACCALAUREAT EQUIPEMENTS ET INSTALLATIONS ELECTRIQUES  
SUPERPOSITION DES ACTIVITES EN ENTREPRISE A ET B**

FONCTIONS		A	B
FONCTION ETUDE	⇒ Établir un dossier technique relatif à l'adaptation d'un produit catalogue en automatisme, électronique de puissance, distribution MT ou BT		
	⇒ Établir un dossier technique relatif à la modification ou la création d'une installation dans les 3 domaines.		
	⇒ Établir un dossier technique relatif à l'optimisation d'un contrat EDF sur un système de gestion d'énergie		
FONCTION	⇒ Établir un plan de travail et de répartition de tâches pour une production ou un chantier		
ORGANISATION	⇒ Intégrer dans un planning des modifications au plan de travail		
	⇒ Donner des directives, faciliter l'information, vérifier et apprécier la qualité du travail exécuté		
FONCTION CONSTRUCTION  INSTALLATION	⇒ Interpréter des documents relatifs à une distribution d'énergie (BT - MT)		
	⇒ Participer à l'organisation et l'exécution de travaux relatifs à une desserte d'énergie électrique		
	⇒ Façonner des canalisations, mettre en place des matériels et les raccorder électriquement		
	⇒ Implanter et raccorder sur un support adapté les composants de sous-ensembles électroniques		
	⇒ Intervenir sur des circuits d'électronique de puissance (convertisseur d'énergie)		
	⇒ Vérifier le format des signaux de commande de composants électroniques de puissance		
	⇒ Contrôler la conformité d'une desserte d'énergie électrique (BT - MT)		
	⇒ Contrôler la qualité des équipements et des installations électriques en cours ou fin d'exécution		
FONCTION MISE EN SERVICE	⇒ Effectuer des essais relatifs à la protection des personnes et des matériels sur réseaux BT et MT		
	⇒ Effectuer la mise en service d'un produit en -distribution -électronique de puissance - automatisme		
	⇒ Procéder à la livraison d'un produit au client en relation directe		
FONCTION MAINTENANCE	⇒ Effectuer des opérations de contrôle systématiques en maintenance de systèmes pluritechniques		
	⇒ Déceler un élément défaillant dans le cadre d'une maintenance corrective sur ces systèmes		
	⇒ Diagnostiquer la cause d'une défaillance d'origine électrotechnique		
	⇒ Dépanner un produit par la remise en état du circuit ou composant électrotechnique défectueux		
	⇒ Effectuer un échange standard d'un produit ou d'un équipement		
	⇒ Participer à l'organisation et au chiffrage d'intervention de maintenance préventive et corrective		
FONCTION GESTION	⇒ Participer à la définition d'un cahier des charges : spécifications techniques, économiques, délais, maintenance		
	⇒ Établir un devis		
	⇒ Réaliser une vente et son suivi		

A : Installation et distribution électrique  
B : Installation d'ouvertures automatiques bâtiment

**Conclusion : des outils de formation continue au service de l'alternance et de la validation des acquis professionnels (Extraits cahiers de charges DAET / MAFPEN Montpellier)**

**Formation de formateurs : analyse de l'emploi et alternance ; ETED**

**⇒ Objectifs**

- 1 - La relation Emploi/Formation

Analyse du métier de base des tuteurs de stage et contribution à la construction de la formation alternée à travers la mise en relation des compétences mobilisées en milieu professionnel et en centre de formation par rapport à celles requises dans le référentiel de diplôme.

- 2 - La cohérence de l'équipe pédagogique

Rapprochement des professeurs des enseignements généraux et professionnels autour d'une démarche commune de dialogue avec les tuteurs de stage sur toutes les dimensions de l'activité-travail.

**⇒ Contenus :**

- Apports sur les concepts et outils de l'analyse de l'emploi dans la méthode ETED (Emploi Type Étudié dans sa Dynamique - N. Mandon ) - Étude de cas

(Il faut préciser ici le caractère limité de l'exploitation d'un outil dont la complexité et les potentialités dépassent largement les objectifs du stage. L'approche proposée utilise les phases de l'analyse centrées sur l'observation des situations mobilisantes, sur les éléments dont tient compte le titulaire d'emploi pour affronter les situations évolutives, mobiliser de nouveaux savoirs. Elle permet d'étudier les compétences mises en action au-delà de l'organisation et des activités prescrites dans l'entreprise).

- Techniques d'entretien - Analyse de situations individuelles de travail explorées par les stagiaires.

- Exploitation de la démarche au service du contrat pédagogique avec l'entreprise.

- Conditions de transfert de la démarche auprès des équipes pédagogiques.

- Informations et échanges sur les dispositifs académiques et l'activité du Réseau National de Ressources Alternance.

**⇒ Dispositifs et méthodes pédagogiques prévus :**

- Formation théorique et étude de cas.

- Réalisation de 2 entretiens en entreprise par les binômes en intersession (indispensable).

- Exploitation et production méthodologique.

**⇒ Modules de formation possibles**

**Module 1**

Intitulé :

Identification par les professeurs des enseignements généraux et professionnels des capacités formatrices de l'entreprise

Durée :

2 jours non consécutifs et entretiens en entreprise

**Module 2**

Intitulé :

Bâtir le contrat pédagogique - les compétences dans l'activité professionnelle et dans le référentiel du diplôme

Durée :

3 demi-journées

**Module 3**

Intitulé

Lecture par les élèves des capacités transversales dans l'activité professionnelle

Durée :

2 demi-journées non consécutives dont la dernière en présence d'élèves



⇒ **Objectifs**

Former les acteurs de l'analyse de la recevabilité de la demande, de l'accompagnement et de l'expertise-évaluation à la conduite d'entretien, à l'analyse du travail et à l'identification des compétences mises en œuvre dans l'activité professionnelle par la mise en situation du traitement et de l'étude de cas réels.

Le principe de la formation associera dans un même tronc commun les acteurs de l'accompagnement avec les experts et/ou membres des jurys de validation qui travailleront sur les décisions d'octroi.

Ces acteurs seront composés d'enseignants dans les disciplines concernées par les dispenses demandées, de conseillers en formation continue et de conseillers technologiques.

⇒ **Effets De formation attendus**

- Connaissance approfondie du processus de validation.
- Savoir-faire en matière d'écoute et de conseil pour initier et accompagner l'élaboration du dossier individuel et traiter la demande de dispense.
- Capacité d'analyse de l'emploi et de lecture des compétences mises en œuvre dans l'activité professionnelle, établissement de liens avec le référentiel du diplôme à travers les définitions des épreuves.

⇒ **Contenus et méthodologie**

**Phase 1 : Appropriation des procédures et des outils**

Présentation de la formation

- Présentation de la loi (rappels).

- Processus de traitement : accueil, accompagnement, élaboration du dossier, expertise, évaluation et décision d'octroi.

- Dispositif Académique - Point d'actualité sur les dossiers en cours.

⇒ Étude des grilles préconisées aux candidats :

fiche de demande d'accompagnement, présentation des motivations, parcours professionnel et formations, description des emplois.

⇒ Etude des différents outils et instruments préconisés pour le traitement de chaque phase :

Guide d'entretien, tableau de synthèse sur l'activité du postulant, fiche de proposition, tableau de description des épreuves et des unités, tableau de mise en relation activités/référentiel, formalisation de la décision.

## **Phase 2 : Analyse du travail, savoirs d'expérience et référentiels, techniques d'entretiens**

Apports théoriques sur une méthode d'analyse du travail et les principes d'identification d'emploi type (Emploi Type Étudié dans sa Dynamique - ETED - CEREQ - Nicole Mandon).

Chaîne des activités, Tableau des relations, Démarches spécifiques, attributions, finalités intermédiaires.

Analyse d'une situation individuelle de travail à travers l'exploitation d'un entretien.

Apports sur le lien entre les compétences mises en œuvre dans l'activité professionnelle ou "savoirs en action" et le référentiel du diplôme.

Problématiques sur la forme des référentiels, les niveaux de maîtrise, la notion de noyau minimum et de transfert de compétences.

De l'analyse du travail à l'évaluation des savoirs en action et indicateurs de niveau.

Problématique du lien entre les 2 logiques sur un cas d'école.

Apport méthodologique sur les techniques de bilan de compétences.

Analyse des compétences personnelles et professionnelles.

Méthodes d'entretiens, de diagnostic, de tests, de restitution.

Simulation de préparation d'un entretien d'accompagnement.

## **Phase 3 : Simulation de traitement d'un dossier de demande de dispense, Synthèses**

Ces travaux s'appuieront sur des dossiers de demande de dispense rédigés après accompagnement, anonymés et effectivement traités dans une autre académie.

Analyse des exigences des unités ou épreuves pour lesquelles la dispense est demandée.

Il s'agit ici, de travailler la description des épreuves et des unités à travers le règlement de l'examen et les exigences du référentiel du diplôme.

(Mise en œuvre de **l'outil 1** : tableau de description des épreuves)

### Expertise d'un dossier

Mise en relation des activités professionnelles avec les compétences requises pour les épreuves dont la dispense est demandée et élaboration de la décision d'octroi.

Il s'agit de proposer en qualité d'expert un avis argumenté au jury ou au sein même du jury d'élaborer les critères et l'argumentation de la décision d'octroi.

(Mise en œuvre de **l'outil 2** : tableau de synthèse de l'activité et de **l'outil 3** : tableau de mise en relation des activités et des compétences et savoirs exigés).

### Conditions de délivrance de l'octroi

- Entretien d'octroi : objectifs, modalités
- Rapport d'expertise, formalisation des critères...

### Réflexion - débat sur le processus de validation des acquis

Il s'agit de conduire, avec les responsables institutionnels en charge du dispositif, une analyse critique des démarches mises en œuvre sur plusieurs axes.

### Problématiques posées par la mise en place du dispositif académique

- Question de la cohérence de démarches communes à tous les acteurs du dispositif.
- Mise en place d'un suivi-accompagnement des travaux des acteurs de la validation.
- Coordination avec la Division des Examens et Concours.
- Gestion de la montée en charge et démultiplication de l'expérience acquise.
- Partenaires professionnels associés.
- Traitement du partenariat régional avec les organisations professionnelles (conventions nationales).

### Problématiques posées par les candidats

- Typologie de candidats et différences de traitements.
- Capacité d'auto analyse des candidats et maîtrise des référentiels.
- Contrôle de la véracité des propos et honnêteté de la démarche.
- Effets de l'action des entreprises et branches professionnelles.

### Problématiques posés par les référents de la validation

- Rapports entre savoirs d'expérience et savoirs théoriques.
- Notion de noyau dur de compétences.
- Transférabilité des compétences développées hors référentiel.
- Traitement des dispenses en enseignement général.
- Traitement des notions de responsabilité, d'autonomie, volume de temps passé sur une activité.

# Utilisation de la démarche ETED dans le cadre d'une étude du secteur aéronautique à l'AFPA et les ruptures dans l'élaboration des référentiels

*Dominique TRICOT*

- *Dominique Tricot, AFPA/INMF, ingénieur de formation, chef de projet «Développement des compétences».*

## Introduction

Pour réaliser sa mission nationale de service public, l'AFPA, depuis environ 50 ans, qualifie dans les meilleurs délais des adultes dans tous les secteurs d'activités (à l'exception de l'agriculture et de la santé). Traditionnellement, une de ses caractéristiques est d'offrir des situations d'apprentissage les plus proches des situations professionnelles (ateliers...) et de recruter ses formateurs ainsi que ses ingénieurs de formation parmi des professionnels expérimentés. La culture métier est, ici, très forte.

Le propos qui nous intéresse ici relate un travail d'étude qui a démarré de façon presque spontanée par un choix réciproque de collaboration, à la veille d'une restructuration de la direction technique et du remaniement de ses méthodes, le but de l'étude étant de redéfinir un dispositif qualifiant dans le secteur aéronautique.

Cette collaboration a débuté par un appui méthodologique de ma part sur l'approche ETED auprès de l'ingénieur de formation du secteur aéronautique. Ceci nous a amenés tout naturellement à appréhender les éléments de cette démarche dans la conduite de l'étude dans sa globalité. C'est mon expérience de "généraliste" (psychologue formée à l'analyse du travail, dont ETED) que cet exemple de l'ingénieur aéronautique interrogeait.

Par la suite, je fus chargée d'élaborer la partie "Référentiel Emploi Activités Compétences" d'un guide méthodologique de la nouvelle ingénierie de formation. Ce fut pour les différents participants l'occasion de confronter les points de vue et les pratiques et de dégager les problématiques soulevées par la construction de référentiels. J'évoquerai donc dans ce propos les questions qui se sont posées dans le transfert de l'approche auprès des différents acteurs, dans la conduite de l'étude elle-même (étude du secteur aéronautique) et dans le délicat passage de l'analyse du travail à la construction d'un référentiel.

### **Les personnes évoquées dans ce propos travaillent à l'AFPA où elles sont :**

- *Ingénieurs de formation à la Direction des Études et de l'Appui Techniques (DEAT)\*, où 200 personnes environ conçoivent les dispositifs de formation, formations conduisant à l'obtention d'un titre homologué du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité. Ils apportent leur appui aux Régions et centres de formation pour la mise en œuvre de ceux-ci.*

- *Formateurs dispensant les formations de "chaudronnerie aéronautique" ou "montage ajustage cellules avion".*

*(\*La Direction des études et de l'appui Technique comprend aujourd'hui trois Départements Techniques Sectoriels, deux instituts dont l'Institut National des Métiers de la Formation).*

## Contexte

En février 1996, l'ingénieur de formation responsable du secteur aéronautique à l'AFPA décide de travailler les référentiels emplois activités correspondant aux formations de "chaudronnier aéronautique et monteur ajusteur cellules avion".

Il constate que les quatre sites AFPA concernés dispensent des formations sensiblement différentes du fait de la spécificité de leur bassin d'emploi et fait l'hypothèse qu'il y a des champs d'intervention communs aux deux emplois de chaudronnier et d'ajusteur monteur de cellules avion à partir desquels on pourrait définir des passerelles et des parties communes pour les deux produits de formation.

En outre, la formation AMCA (Ajusteur Monteur Cellules Avion) considérée comme un perfectionnement de niveau V exige à l'entrée un CAP ou BEP en usinage sur machine outil. Cet ingénieur s'interroge sur la pertinence de ces pré-requis.

En avril 1996, une restructuration des branches professionnelles induit une réorganisation de sa Direction Technique qui devient Direction des Études et de l'Appui Techniques en 1998. Le secteur aéronautique rejoint la filière TMDA (Transformation des Métaux par Déformation et Assemblage). Dans le cadre des avis et propositions formulés auprès du M.E.S (Ministère de l'Emploi et de la Solidarité) sur l'évolution des titres de la filière T.M.D.A, la sous-commission nationale souhaite qu'ils soient réduits et propose une formation de base en chaudronnerie qui pourraient compléter un perfectionnement en soudage et un perfectionnement en aéronautique.

Le responsable sectoriel ainsi que les formateurs pensent de leur côté qu'il y a une réelle spécificité des métiers de l'aéronautique et que les compétences sont différentes de celles d'un chaudronnier ou ajusteur classique. Il est alors décidé d'utiliser l'approche ETED qui paraît appropriée pour mettre en évidence les compétences supposées mises en œuvre.

Elle sera suivie d'une étude confrontant les référentiels des formations de chaudronnerie aéronautique, chaudronnerie tôles minces et moyennes et MACS (Monteur Assembleur en Construction Soudée) en regard des référentiels emploi activités compétences étudiés.

Parallèlement l'ingénierie de formation AFPA fait l'objet d'importants remaniements. Elle se structure autour de la notion de compétence afin de permettre à l'AFPA de :

- poursuivre sa mission pour le compte de l'état (politique des titres délivrés par le ministère de l'Emploi et de la Solidarité),
- mieux répondre à la demande locale sans contradiction avec sa mission principale,
- prendre en compte les questions relatives à la reconnaissance et la validation des acquis.

En mars 97, les grands principes sont stabilisés. Six groupes de travail s'attellent à élaborer un guide méthodologique sur chaque phase constitutive de la nouvelle ingénierie :

- dossier sectoriel et professionnel,
- référentiel emploi, activités, compétences,
- référentiel de validation,
- référentiel de formation,
- référentiel d'orientation,
- cahier des charges.

Pour ce qui concerne précisément l'élaboration du guide méthodologique pour la partie "Référentiel Emploi Activités Compétences" au sein du groupe de travail que j'animais,

l'essentiel du débat a porté sur : comment concilier les objectifs de ce référentiel qui doit "coller" à la réalité professionnelle avec les exigences d'une ingénierie de formation qui intègre des logiques pédagogiques et des logiques de validation (intermédiaire et finale) ?

Notons que ce Référentiel Emploi Activités Compétences (REAC) sert :

- à définir avec les partenaires sociaux l'opportunité, la pertinence de la création, modification ou maintien d'un titre du M.E.S. (Certificat de formation professionnelle -CFP- ou Certificat de perfectionnement professionnel -CPP-),
- à informer dans le cadre de négociation de branches ou d'entreprises,
- à élaborer le référentiel de validation (évaluations finales ou intermédiaires de formations, validation des acquis professionnels),
- à élaborer le référentiel de formation.

Or si les Référentiels de Formation et de Validation sont élaborés à partir du Référentiel Emploi Activités Compétences (REAC), ils n'en sont pas moins soumis à certaines contraintes liées à leur mise en œuvre. Est-il possible d'ignorer celles ci quand s'élabore le REAC bien que ce dernier ne se conçoive qu'à partir d'une analyse des métiers ?

Cette étude sur la restructuration des titres et des formations qualifiantes dans le secteur aéronautique a offert un terrain d'application qui a permis de mettre en lumière les difficultés rencontrées, de baliser la démarche à défaut d'apporter des solutions radicales et définitives et de soulever des interrogations sur l'élaboration de référentiels en redéfinition.

### **L'utilisation d'ETED dans cette étude et conditions de transférabilité.**

#### Méthodologie.

*Ce qui est visé :*

Il s'agit, à travers cette étude de :

- vérifier les besoins et étudier les nouvelles compétences recherchées par les entreprises dans les emplois de chaudronniers et d'ajusteurs en aéronautique,
- vérifier et démontrer s'il y a des spécificités liées au secteur et donc obtenir les éléments qui permettront de négocier avec les branches professionnelles et les instances consultatives du M.E.S. les formations à maintenir ou à modifier à l'AFPA,
- vérifier la nécessité des pré-requis en usinage dans la formation d'ajusteur monteur de cellules avions qui aboutit actuellement à un CPP (Certificat de Perfectionnement Professionnel) délivré par le M.E.S.
- harmoniser les pratiques pédagogiques dispensées dans les différents sites.

### *Principes :*

Quelques principes sous-tendent l'étude :

- un pilotage par le spécialiste responsable AFPA du secteur avec l'appui d'un généraliste pour une neutralité la plus objective possible dans le recueil des données et dans l'analyse,
- une implication de l'ensemble des formateurs AFPA du secteur dans l'étude particulièrement au moment du recueil des informations. Le principe de cette co-construction des référentiels métiers visant à favoriser leur adhésion aux changements inévitables qui s'en suivront, la résistance à ces changements pouvant être d'autant plus forte que les formateurs sont d'anciens chaudronniers et ajusteurs aéronautique.

### *Pratiquement :*

Les questions qui se posent sont alors celles :

- du partage des tâches dans la démarche : peut-on demander au formateur de mener les entretiens ? Dans quelles conditions ? Puis de les analyser ? Ceci demande un temps de formation dont nous ne disposons pas. Faire l'exploitation ensemble ? Difficile au regard du budget de l'étude,
- du niveau d'expertise nécessaire pour mener les entretiens et recueillir la matière tant du côté du couple spécialiste / généraliste (l'expert et le naïf) que du côté des formateurs (anciens professionnels du métier pour lequel ils forment),
- de la coordination des démarches auprès des entreprises.

### *Validation :*

La question d'ordre stratégique est celle de l'absence de représentants du secteur aéronautique dans la sous-commission qui doit formuler des avis et des propositions sur les titres et formations de ce secteur. Il existe bien une sous-commission en usinage et une sous-commission en transformation des métaux mais aucune n'a en son sein des professionnels du secteur qui nous intéresse ici. D'où, en accord avec la Commission Professionnelle consultative de la Métallurgie, l'idée de constituer un groupe de travail comprenant des professionnels du secteur aéronautique en lien avec les deux sous-commissions. L'objectif de ce groupe sera alors de valider les résultats de l'enquête menée sur le terrain auprès des titulaires d'emploi et d'aider les deux sous-commissions dans les avis et propositions quant à l'évolution de cette filière.

Il faut noter que ces professionnels du secteur aéronautique au travers du GIFAS (Groupement des Industries Françaises Aéronautiques et Spatiales) s'interrogent sur la place des CFP (Certificat de Formation Professionnelle) du Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, alors qu'ils préconisent alternance et apprentissage, mais défendent la spécificité de l'aéronautique devant les instances consultatives.

## Les étapes

### *1 - Transfert méthodologique et élaboration du plan d'action.*

Je mène tout d'abord quatre entretiens de N+1 (hiérarchie immédiate par rapport aux titulaires d'emploi étudiés) et trois entretiens de titulaires d'emploi avec l'ingénieur de formation sectoriel. Nous planifions ensemble une démarche d'étude.

Lors d'une réunion, celui-ci présente la méthode ETED aux formateurs qui participent à l'étude, puis les accompagne lors du premier entretien (ceci n'a pas été possible pour tous) à l'issue duquel il les entraîne à une partie de l'exploitation des données (chaînes d'activités et tableau des relations). Puis il élabore avec eux le cadre de l'étude (échantillon : coordination et répartition des entretiens...).

### *2 - Phase de recueil (entretien N+1 + titulaire d'emploi).*

Quatre entretiens sont menés par les formateurs en équipe de deux pour chaque emploi/métier.

### *3 - Phase d'exploitation.*

Les formateurs qui ont enregistré et retranscrit chaque entretien élaborent la chaîne d'activité, le tableau des relations et envoient le tout aux ingénieurs de formation qui en font l'exploitation. Nous nous apercevons alors qu'il nous est nécessaire de mener quelques entretiens complémentaires.

### *4 - Validation des résultats.*

L'analyse des résultats est validée lors d'une réunion de deux jours avec les formateurs, puis par le groupe constitué des professionnels du secteur.

### *5 - Communication.*

La question se pose alors de la communication des résultats à la CPC (Commission Professionnelle Consultative), à la DEAT, aux DR (Directions Régionales de l'AFPA).

## Déroulement de l'étude et constats :

### *Contacts entreprises.*

- Les hiérarchiques hésitent à mobiliser un "productif" pour une durée d'environ une heure trente. Ceci est particulièrement vrai dans le secteur de la sous-traitance. Ils ont tendance à choisir la personne la plus expérimentée. Ceci introduit un biais difficile à maîtriser car il est rarement possible de choisir l'interviewé qui lui-même se repère mal dans le système de qualification.

- Quand l'enquêteur est le formateur, il peut retrouver dans l'entreprise d'anciens stagiaires ou bien être interpellé par le hiérarchique pour négocier des formations. Il faut être très précis sur l'objet de l'enquête et respecter les circuits de communication d'usage.



### *Recueil des données.*

Le matériau recueilli au niveau des entretiens n'a pas toujours eu la richesse escomptée. Il peut y avoir plusieurs explications :

- l'entretien nécessite un savoir-faire ou du moins un temps de formation qui a manqué à certains formateurs
- les formateurs d'origine professionnelle manuelle ont pu ressentir des difficultés à une prise de notes rapide : la double activité d'écoute active (avec relances et reformulations) et la prise de notes a été un obstacle certain, même si l'enregistrement est venu compenser cette lacune.
- le niveau de précision à apporter à l'entretien ne peut s'évaluer vraiment que lorsque l'interviewer a pu exploiter les données. C'est à ce moment de l'analyse qu'il perçoit les informations manquantes dans l'entretien qu'il aurait pu faire expliciter par le titulaire d'emploi. Ce feed back apparaît comme une nécessité pour s'approprier la démarche méthodologique.
- enfin, l'origine professionnelle de l'interviewer et celle de l'interviewé apparaît comme une difficulté méthodologique supplémentaire : les formateurs évoquent une sorte de "connivence" (de l'ordre de l'implicite) entre professionnels qui interdirait une exigence de précision, soit parce qu'eux même pensent savoir à quoi l'autre fait référence, soit qu'ils s'imaginent mettre en doute l'expertise de l'autre par une curiosité qui, dans ce cas, manque de naïveté.

Inversement, on a pu observer que le couple généraliste / sectoriel, aussi bien dans l'entretien que dans l'exploitation, était un atout. Le généraliste, de par sa naïveté vis à vis du métier en question amène le professionnel à un effort d'explicitation d'expertise qui ici, est tout à fait approprié aux objectifs. Ce phénomène s'observe également dans l'exploitation où les contresens, interprétations ou zones d'ombre sont plus rares à partir du questionnement d'un naïf.

### *Exploitation des données :*

- Limites de l'exploitation par les formateurs

Les formateurs ont su concevoir la chaîne d'activité et le tableau des relations. Les ingénieurs de formation ont conçu le tableau des démarches, le résumé de l'emploi et écrit un descriptif littéraire. Par la suite, les savoirs en actions ont fait l'objet d'un groupe de travail avec les formateurs, leur expertise professionnelle s'avérant facilitante pour cette partie de l'exploitation.

- Les moments de rencontre Ingénieurs de Formation sectoriel / formateurs ont fait apparaître une résistance importante des formateurs à adhérer à l'étude. Tout changement à l'horizon a soulevé beaucoup de questions : dévalorisation de la formation d'un perfectionnement à une formation de base, nouveau positionnement de l'emploi de formateur, etc.

Ces rencontres centrées sur des questions d'ordre méthodologique ont, en fait, été un temps de régulation d'une gestion du changement pour les formateurs AFPA.

- Les changements en œuvre dans les entreprises n'ont pas toujours été réellement perçus par les formateurs qui ont tous eu une perception partielle de l'ensemble des modifications de terrain, et cette perception n'était pas intégrée au moment de la validation des résultats. On a pu voir à quel point la prégnance du vécu antérieur de professionnel était forte et continuait de cohabiter avec les éléments nouveaux qui s'imposaient à eux par l'étude. Les temps de regroupement ont aidé à intégrer les changements en cours dans les entreprises, les témoignages des collègues formateurs sur leur observation en entreprise ayant une crédibilité hors soupçon.

En résumé, on peut dire que l'approche ETED s'est révélée efficace pour l'accompagnement au changement des formateurs. Elle a donné l'outillage nécessaire et suffisant dans leurs démarches auprès des entreprises et un cadre d'exploitation et d'analyse qui a permis, lors des rencontres d'être en prospective pour gérer les changements à venir.

Par contre, la qualité du matériau recueilli par les formateurs a nécessité un complément par les ingénieurs de formation. Il y a une expertise indispensable à l'usage de cette approche que ce soit pour mener les entretiens, élaborer la monographie de l'emploi type à l'exception des "savoirs en action" (ce qu'à l'AFPA nous nommons compétences) où l'expertise des formateurs s'avère un atout.

### **L'utilisation d'ETED dans l'ingénierie de formation**

*A priori* il peut sembler aisé d'élaborer un référentiel emploi activités compétences à partir d'une monographie d'emploi type ETED et des éléments qui y sont décrits :

- 1 - le contour de l'emploi métier
- 2 - les démarches et les activités
- 3 - les savoirs en action ou compétences

Il est vrai que pour les stades 1 et 3 il n'y a pas de difficulté majeure. Le 1 est un repère fort autour duquel se structure la formation qualifiante visant un titre du Ministère.

Le 3 permet une transposition directe des savoirs en action en compétences grâce à l'analyse fine des situations de travail que permet l'approche ETED.

Par contre le stade 2 est très illustratif de la rupture qui peut se produire entre la réalité professionnelle et les logiques de formation et de validation.

En effet le référentiel de validation est propre à un titre (qualification en correspondance avec un emploi-métier) ou à une unité de compétences "certifiable", en correspondance avec une activité type significative pour l'emploi (certificat de compétences professionnelles et attestation correspondante).

Dans une logique de validation, la notion de compétence de base n'a de sens qu'intégrée dans un contexte fédérateur finalisé autour d'un but précis. D'où la notion d'unité de compétence (UC) qui est une vision plus large de la compétence ou l'organisation d'un nombre x de compétences pour réaliser une activité donnée (activité type dans le REAC). Ce concept d'activité type est donc central. Autour de lui vont se construire les validations intermédiaires permettant l'accès progressif à un titre par capitalisation, les passerelles entre les différents systèmes des certifications professionnelles, les validations des acquis professionnels hors formation. Autour de lui va se concevoir le système de formation avec sa

propre logique pédagogique. À une ou plusieurs activités type vont correspondre des unités de compétences professionnelles certifiables (CCP) et/ou des modules de formation.

L'activité-type est ainsi définie à l'AFPA comme étant une "modélisation d'activités professionnelles suffisamment proches pour être regroupées. L'activité professionnelle, créatrice de valeur ajoutée pour l'entreprise, peut être déléguée et/ou facturable et correspond à une partie significative dans le processus de transformation du produit ou de réalisation d'un service. L'activité type s'élabore donc à partir d'activités déléguables et/ou monnayables" (définitions données dans *L'ingénierie de formation, méthodes et guides pratiques*, collection Repères 1998).

Nous sommes ici dans une logique de construction où les considérations économiques et organisationnelles sont fortes.

Non seulement l'analyste du travail va devoir repérer ces activités de terrain mais aussi tout ce qui va orienter l'activité dans les années futures et qui s'expriment généralement dans des orientations générales et les sources de financement.

### **Conclusion**

Les principales difficultés rencontrées dans le transfert de l'approche ETED à l'AFPA sont liées au fait que les professionnels (tant formateurs qu'ingénieurs de formation) sont des spécialistes issus du secteur à analyser. Cette approche est très ouverte. On y progresse parfois par tâtonnements, interrogations, toujours à l'écoute d'un ensemble d'éléments qui participent de l'élaboration de la démarche. Elle se satisfait peu d'un trop grand souci de rationalité et encore moins d'*a priori*. Si les praticiens d'origines sciences humaines sont plus habitués à ce type de démarche, il est des milieux professionnels qui y préparent peu, plus coutumiers de méthodes "carrées". Le risque majeur est que le professionnel reproduise sa propre structuration du réel dans l'analyse du travail. L'équipe généraliste / sectoriel permet de minimiser ce danger.

D'autre part l'emboîtement des référentiels<sup>1</sup> entre eux peut donner l'illusion d'un processus simple et linéaire. Il suffit de se confronter à la démarche pour percevoir la rupture entre l'analyse des activités professionnelles et la construction des activités type soumise aux contraintes des principes de validation et d'élaboration de produits de formation d'un organisme de formation aux missions de service public. Une étape délicate de recomposition est nécessaire entre l'analyse du travail et l'élaboration du référentiel emploi activités compétences. Le risque peut être alors de s'éloigner des situations réelles de travail. D'où l'importance d'une analyse fortement étayée du travail.

---

<sup>1</sup> Cf. *supra* les six référentiels constitutifs de l'ingénierie de formation : dossier sectoriel et professionnel ; référentiel emploi-activités-compétences ; référentiel de formation ; référentiel d'orientation ; référentiel de validation ; cahier des charges.

# **Une expérimentation de Validation d'Acquis Professionnels pour les diplômés du secteur sanitaire et social**

*Edmond de la Morvonnais*

- *Edmond de la Morvonnais est Chef de projet à la Direction recherche, études, développement de PROMOFAF*

## **Un enjeu de professionnalisation**

De nombreux textes législatifs et accords paritaires ont apporté des modifications ou des compléments à la Loi du 16 juillet 1971 "portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente" et introduit des notions telles que le "droit à la qualification pour tous" ou "la formation tout au long de la vie".

Pour autant, dans le système éducatif et de formation français, la formation initiale (dans le cadre de l'apprentissage, de l'enseignement technologique ou supérieur) constitue-t-elle la principale voie d'accès aux diplômes qui sont à la fois la garantie et la partie socialement visible, donc négociable, d'une qualification.

En effet, dans le système éducatif et de formation français, la formation continue (si l'on excepte certains CIF et les dispositifs d'insertion ou de réinsertion visant explicitement le diplôme ou la qualification) est-elle encore rarement l'occasion pour un salarié d'accéder à une qualification nouvelle.

C'est qu'il lui manque trop souvent de parvenir à rendre explicite l'articulation et la cohérence des savoirs et savoir-faire qu'elle apporte par rapport à un objectif de qualification professionnelle lui-même trop rarement formalisé et défini.

Ainsi, sur un marché de l'emploi tendu et marqué par l'injonction paradoxale d'être à la fois diplômé, jeune et expérimenté, les personnes peu ou "mal" diplômées sont-elles désavantagées pour faire valoir une expérience professionnelle rarement formalisée, évaluée ou reconnue.

C'est assez dire l'enjeu que représente la loi du 20 juillet 1992 "relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes" qui introduit un changement qualitatif considérable en ouvrant une nouvelle voie d'accès aux qualifications.

Enjeu encore renforcé pour les métiers structurants de la branche professionnelle sanitaire et sociale dans la mesure où leur accès, comme leur exercice, fait l'objet de dispositions réglementaires et conventionnelles particulières.

## **Le cas des diplômes spécifiques de la branche professionnelle**

La loi de juillet 1992 n'a pas été signée par le ministère chargé des Affaires Sociales et ne s'applique donc pas aux diplômes délivrés sous son contrôle.

C'est pourquoi PROMOFAF, Organisme Paritaire Collecteur Agréé du secteur sanitaire et social privé à but non lucratif, et UNITES, organisation regroupant de nombreux centres de formation de travailleurs sociaux, ont signé un accord portant sur une expérimentation de

validation d'acquis professionnels qui a pour objectif d'évaluer la faisabilité d'une validation d'acquis professionnels (VAP) pour les diplômés de la filière éducative.

PROMOFAF et UNITES ont retenu pour l'expérimentation le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique<sup>1</sup> (CAFAMP), diplôme de niveau V de la filière socio-éducative.

Certaines caractéristiques propres à ces diplômes rendent problématique l'application des dispositions de la loi de juillet 1992 :

- Les diplômes de la filière éducative et sociale conduisent à un seul métier spécifique (Aide Médico-Psychologique, Moniteur Éducateur, Éducateur Spécialisé,...) ou conditionnent l'accès à un métier réglementé (Assistant de Service Social), contrairement à de nombreux diplômes de l'enseignement technologique qui permettent à une personne d'accéder à des emplois, voire des métiers, plus ou moins variés selon le cas.
- Ils sont délivrés à l'issue d'examens qui comportent uniquement des épreuves portant sur des connaissances et des pratiques professionnelles et ne comportent pas d'épreuve d'enseignement général (mathématiques, sciences, langue vivante...).
- Ils ne sont pas structurés en modules ni en éléments capitalisables, et, bien que pour certains d'entre eux des procédures de contrôle continu soient mises en place, ils sont délivrés à la suite d'un examen final dans lequel les notes et appréciations du contrôle continu ne sont que peu prises en compte.
- Les textes qui régissent les diplômes de la filière éducative comportent une description globale du métier qui peut s'apparenter à la description d'une mission mais ne constitue, en aucun cas, un référentiel métier duquel on peut rapprocher des situations professionnelles.
- Ces mêmes textes structurent les cursus de formation en Unités de Formation, pour lesquelles ils donnent des indications de contenu qui ne constituent pas pour autant un véritable référentiel de formation.
- Les formations qui y préparent ont un contenu, un déroulement, une durée et une démarche pédagogique identiques en formation initiale (statut d'étudiant) et en formation professionnelle continue (statut de salarié), ce qui rend difficile la mise en place de parcours de formation continue individualisés.
- Toutefois des allègements de formation sont possibles dans certaines conditions administratives (possession d'un autre diplôme, durée d'exercice d'un emploi précis) sans que le candidat soit pour autant dispensé d'une des épreuves d'examen prévues par les textes.

Dans ce contexte où métier, classification, qualification et formation tendent à se superposer la validation d'acquis professionnels est un élément déterminant de la professionnalisation et de l'évolution professionnelle des salariés.

### **Du référentiel métier au référentiel VAP**

Dès le début des travaux préparatoires, au mois de janvier 1996, il est apparu indispensable de construire un référentiel métier, constituant un langage commun aux acteurs de l'expérimentation sur les différents sites retenus.

---

<sup>1</sup> Les AMP « participent à l'accompagnement des personnes handicapées ou des personnes âgées dépendantes au sein d'équipes pluriprofessionnelles et sous la responsabilité d'un travailleur social ou paramédical afin de leur apporter notamment l'assistance individualisée que nécessite leur état psychique ou physique » (Arrêté du 30/04/92, Direction de l'Action Sociale).

Pour assurer la cohérence des travaux réalisés dans ces 6 régions, PROMOFAP et UNITES ont donc recherché le concours du réseau Formation des Adultes du Ministère de l'Éducation Nationale (DAFCO et GRETA).

La démarche retenue s'apparente à celle des "groupes métier" largement utilisée par les consultants de ce réseau.

Elle consiste à faire produire la description du métier d'AMP par un groupe de travail animé par un consultant et composé :

de personnes qui occupent l'emploi dans des situations différentes,

de personnes qui exercent des emplois connexes à un même niveau de qualification,

de personnes qui exercent une responsabilité hiérarchique de niveau N+1 par rapport à l'emploi considéré.

La mise en perspective de ce référentiel et des textes réglementaires relatifs à la formation préparant au CAFAMP et à l'organisation de cet examen a montré la difficulté à établir un lien formel, en l'état de leur structuration respective, entre les exigences :

du métier d'AMP,

de l'examen du CAFAMP,

de la formation d'AMP

Prenant acte de cette difficulté, le Comité National de Pilotage a souhaité qu'un "référentiel VAP" soit réalisé afin d'aider les membres des jurys dans l'évaluation des dossiers des candidats à l'expérimentation.

Pour ce faire, PROMOFAP et UNITES se sont assuré le concours d'un expert de la VAP au Service Formation Continue de l'Université de la Rochelle appartenant en outre au réseau ETED, Jean-François Bonami.

Le référentiel VAP conserve la structuration du référentiel activités en 4 fonctions, déclinées chacune en regroupement d'activités (pôles, blocs, familles...) et utilise des concepts de la méthode ETED pour articuler la description d'un métier autour :

- de *finalités intermédiaires*, qui renvoient au "sens" des activités et situations professionnelles

- de *savoirs mobilisés pour l'action*, notion dans laquelle le terme de "savoir" est générique et recouvre les différentes formes de savoirs (savoir théorique, savoir-faire...) classés en 3 catégories, selon qu'ils relèvent de :

*la technicité*

*l'organisation et la gestion*

*l'aspect relationnel et social*

- de *capacités à faire visées par la formation*.

Le référentiel VAP ainsi produit propose aux membres des jurys des éléments d'évaluation plus proche de la culture :

- des professionnels, en rapprochant les "finalités intermédiaires" des "savoirs mobilisés pour l'action",

- des formateurs, en rapprochant les mêmes "finalités intermédiaires" des "capacités à faire visées par la formation"

et facilite ainsi la transaction qui caractérise la démarche d'un jury de validation d'acquis professionnels.

Il fournit, en effet, une grille de lecture globale de l'activité professionnelle permettant de faire face à la difficulté d'évaluation des dossiers présentés par les candidats, due à un écart important de structuration entre le cursus de formation et l'examen, tel que le définissent les textes officiels qui régissent le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique.

### **L'apport de la méthode ETED**

La méthode ETED, qui a montré sa pertinence par rapport à de nombreux métiers de différents secteurs professionnels, semble particulièrement à même de rendre compte de métiers qui se situent dans le champ de l'aide à la personne et qui se définissent autant par la valeur sociale (le sens, la finalité...) des actes professionnels que par leur technicité ou leur contribution économique.

Dans la perspective de l'application de la VAP aux diplômés de la filière éducative (aide médico-psychologique, moniteur éducateur, éducateur spécialisé, éducateur de jeunes enfants, éducateur technique spécialisé), on voit bien l'apport que pourrait fournir la méthode et les concepts ETED.

Outre la prise en compte des finalités des activités professionnelles et des savoirs qu'elles mobilisent, il est certainement possible pour un jury de VAP d'observer au travers du dossier d'un candidat et au cours d'un entretien :

- la nature et les réseaux de ses relations professionnelles
- la situation de l'emploi décrit au regard d'un processus de production type pour une catégorie d'établissement

afin d'estimer, sinon d'évaluer, sa capacité à transférer ou à réinvestir les acquis d'une expérience professionnelle nécessairement liée à un contexte particulier.

On pourrait ainsi étayer la décision de valider ou non, pour le diplôme visé, des acquis de l'expérience professionnelle décrite.

La nature des épreuves attribuées pourrait être appréciée en fonction des savoirs mobilisés : les savoirs techniques (ou d'expertise professionnelle) renvoyant plutôt aux épreuves à contenu disciplinaire (« que savez-vous de... ? », « que faut-il savoir de... ? »), les savoirs organisationnels et relationnels renvoyant plutôt aux épreuves de type étude de cas ou mise en situation (« que feriez-vous face à telle situation dans tel contexte ? »).

Mais au-delà des aspects méthodologiques et pédagogiques, la mise en œuvre de la VAP pour les diplômés du secteur sanitaire et social nécessite un accord entre professionnels, formateurs et pouvoirs publics.

Une telle construction sociale ne peut qu'être facilitée par une évolution des représentations, telle que celle qu'a produite l'expérimentation qui vient d'être menée pour le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Aide Médico-Psychologique.

## **Conclusion Générale**

---





Dans ce document nous nous proposons à partir des études et recherches, des témoignages, échanges et discussions menés dans le cadre du réseau ETED Recherche Développement :

- de caractériser les métiers des professionnels de la formation aujourd'hui, en particulier des responsables formation, cadres pédagogiques, ingénieurs formation qui correspondent aux emplois étudiés et aux témoignages,
- d'examiner les usages de l'analyse des emplois dans leurs pratiques.

C'est aussi l'occasion, à l'issue de ce document, d'effectuer un bilan sur le mode de diffusion et de transfert de la méthode.

## **LES METIERS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE AUJOURD'HUI**

### **Un cœur de métier spécifique et exigeant**

Dans les grands organismes de formation, les professionnels de la formation exercent dans un système largement ouvert. Ils doivent travailler avec des partenaires institutionnels multiples (employeurs, état, partenaires sociaux) et prendre en compte des objectifs élargis (formation-éducation et formation-insertion) souvent perçus comme contradictoires, mais cette perception contradictoire serait probablement à revoir. Ils doivent collaborer quotidiennement avec de nombreux acteurs, sont contraints par des cadres budgétaires et de contrôle de gestion. Aussi les analyses de leurs activités ont parfois tendance à mettre l'accent sur ces fonctions multiples qui élargissent leur champ d'action et à oublier ce qui fait le cœur même du métier qui demeure et devient plus exigeant : la formation des individus. Les professionnels de la formation sont en quelque sorte les gardiens de la formation dans son sens noble, fondé sur une connaissance profonde des possibilités humaines et sur le respect de chaque individu. Et c'est probablement à travers ce rôle essentiel, qu'ils déclinent selon leur institution d'appartenance et ses missions, qu'ils peuvent contribuer à cette vaste recomposition des rôles complémentaires en particulier entre l'école, l'entreprise, et l'individu.

Une transposition de ce constat peut être faite pour les responsables de formation travaillant en entreprise ou dans les structures sectorielles. En interface entre les stratégies, les directions RH, les responsables opérationnels et les individus, ils intègrent de nombreux objectifs mais leur rôle « productif » reste la formation des individus porteurs des compétences nécessaires à l'entreprise, au secteur.

La tendance actuelle à mettre l'accent sur les fonctions qui sont « autour » du cœur du métier et dites relationnelles, de gestion, etc. puis à banaliser celles-ci en les considérant comme « transversales » aux différents métiers, voire aux différents secteurs, empêche de lire la singularité de leur mise en œuvre dans chacun des métiers.

## Une place précise dans les complémentarités institutionnelles et d'acteurs mais qui reste à renforcer

### *Positionnement dans les moments et contenus formation*

Les moments de formation s'intercalant « tout au long de la vie », les acquisitions par expérience contribuant aux parcours de formation, il est évident qu'une complémentarité se joue en termes de moments, de séquences, partagés entre lieux de formation et lieux de travail (et lieux de vie). Partage qui sera d'autant plus clair que les contenus de formation correspondants seront identifiés.

Le détour par la notion de compétences permet de comprendre la difficulté d'un positionnement dans ces nouvelles complémentarités. Bien que les définitions du terme «compétences» soient nombreuses, comprendre celles-ci comme «des connaissances, qualités, savoir-faire **en situation**» est largement partagé. Autrement dit les compétences correspondent à un **savoir mobiliser ses connaissances, qualités et savoir faire pour faire face à une situation, à un problème**. Mais il faut comprendre cette conception en considérant aussi l'aspect dynamique (vivant) des compétences. La mobilisation des connaissances et savoir-faire en situation est aussi une rencontre **réactive** entre les acquis d'un individu - et son potentiel- et la situation qui les mobilise, et qui, éventuellement, révèle ce potentiel\*. Alors les compétences sont processus de construction - et donc éventuellement de sclérose. Il nous faut donc parler de développement des compétences, de maintenance des compétences, de sclérose possible. On peut aussi se demander : quelles sont **les mises en situation qui favorisent le développement des compétences, qui en assurent la maintenance, qui risquent de provoquer leur sclérose ?**

Dans ce processus de mobilisation et de construction des compétences, le découpage binaire considérant les connaissances d'un côté, la mise en pratique et le savoir-faire de l'autre, ne recouvre pas la distinction entre moments de formation et mises en situations professionnelles. Des savoirs, des savoir-faire et des savoir mobiliser s'acquièrent à l'école, des savoirs, des savoir-faire et des savoir mobiliser s'acquièrent en situations de travail. Par exemple la " connaissance de l'environnement " de l'entreprise peut être présentée à l'école mais en situation de travail la secrétaire va découvrir les liens délicats qui se tissent entre l'entreprise (ou en tout cas le service pour lequel elle travaille) et ses interlocuteurs institutionnels (administration, clients, fournisseurs etc.) et c'est dans une activité où les disciplines ne se distinguent plus que des nouveaux savoirs se développent.

L'extension de la pratique de l'alternance et la reconnaissance des acquis par l'expérience soulignent la nécessaire définition du rôle propre de l'école qui a en particulier à préparer les élèves à affronter "rapidement" des situations concrètes multiples et largement non prédéfinies, à piloter leur parcours. La formation professionnelle initiale et les formations complémentaires de «fond» surtout (par opposition aux formations ponctuelles de perfectionnement) ont à :

- offrir les acquis non accessibles en situations de travail,
- favoriser les acquis en situation de travail (démultiplication, potentialisation)
- donner aux personnes les moyens, pour la part qui leur revient de plus en plus, de construire et piloter leur propre cheminement professionnel.

---

\* définition donnée dans la méthode ETED

Il ne s'agit donc pas de préparer les élèves aux situations de travail seulement en leur donnant des connaissances et en les mettant dans des situations similaires mais en leur donnant un ensemble de connaissances, savoir faire, savoir mobiliser soit, un ensemble de compétences (que J. BARRAUD et *alli* disent « compétences intermédiaires ») qui les « outillent » pour aborder les situations professionnelles largement non prédéfinies et ce faisant continuer à se former.

*Positionnement par rapport à l'objet et aux procédures de reconnaissance (certification, VAP)*

L'acceptation de parcours associant moments de formation et moments d'activité professionnelle pose - et de façon extrêmement forte - la question de la reconnaissance et des certifications. Les parcours de construction de compétences étant de plus en plus composites, et largement inter institutionnels, il importe de se donner des balises de positionnement et de perspective. Si pour le moment la référence au diplôme, et donc à un système de formation initiale structurée, reste relativement forte, d'autres systèmes de certification émergent, certains sont déjà en vigueur dans d'autres pays et risquent de remettre en cause profondément la conception même de la formation. Le recours à la notion de compétences peut être riche et fructueux, il peut aussi conduire à un morcellement des acquisitions identifiées faisant perdre de vue la cohérence du parcours, la cohérence du métier maîtrisé (voir le point ci-après : de quelle unité parlons-nous ?). Dans le débat actuel et la construction sociale qui contribuent à la définition de nouveaux systèmes de certification, les positions et les conceptions objectivées dont se dotent les professionnels de la formation sont essentielles.

## **LES USAGES DE L'ANALYSE DES EMPLOIS DANS LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE**

Si au départ les professionnels de la formation venus vers une formation ETED visaient une meilleure appréhension des situations de travail, en particulier pour élaborer leur référentiel d'activité, les repères structurants offerts par la méthode se révèlent comme autant de ressources exploitées à différents moments de leur activité.

Selon l'expression utilisée par ces professionnels, la méthode constitue «un outil d'intervention» en permettant de situer un problème posé par l'entreprise, elle permet de travailler avec différents partenaires et acteurs, elle offre une aide enfin pour définir les référentiels de formation mais aussi pour engager une réflexion sur la pédagogie. Pourtant cette ressource ne résout pas tout et son exploitation ne va pas toujours de soi, elle nécessite auparavant une appropriation exigeante. Cela nous amène à examiner les différentes facettes de la méthode exploitées selon les moments de l'activité puis à décomposer les conditions et les étapes d'appropriation.

### **Les différentes facettes de la méthode utilisées selon les moments de la pratique**

*De l'analyse fine du travail à l'identification d'une unité ETED ou un emploi métier*

L'entrée dans la méthode se fait très souvent, pour les professionnels de la formation, par son aspect analytique dit «analyse des démarches spécifiques»<sup>\*</sup>. Il s'agit - par séquence productive - de recenser toutes les données que le titulaire prend en compte, ce qu'il vise comme résultat (et qui le guide dans ses choix de solution) - c'est ce que nous appelons les finalités intermédiaires - enfin ses actions clés (verbes d'action).

---

<sup>\*</sup> Définition et constructions précises de méthode ETED

Mais restituons bien cette analyse fine dans l'approche ETED. L'emploi est situé au croisement d'une part du (des) processus de production sur le(s)quel(s) interviennent les titulaires de l'emploi étudié, et d'autre part des interventions individuelles et collectives. Pour cela l'approche ETED s'appuie sur des repères analytiques et en particulier sur :

- le(s) « processus » de production (de biens ou de services). Il s'agit de reconstituer, au niveau de l'institution, ou de l'établissement ou de tout organisme, les grandes phases productives, de façon à situer les interventions des emplois à étudier,
- la « chaîne d'activité ». Selon les emplois, l'analyse des démarches spécifiques peut porter directement sur les séquences du processus ou sur des séquences plus fines de la « chaîne d'activité » qui décline, au niveau des TE, l'enchaînement de leur activité.

Le lecteur intéressé se reportera aux nombreux exemples d'emplois analysés mais pour ce qui concerne notre propos ici, soulignons qu'il s'agit, en termes d'analyse, d'une entrée séquentielle orientée sur la part productive de la situation de travail (par opposition à d'autres entrées comme les types d'activités, les incidents critiques etc.). C'est sur les séquences d'intervention repérées que l'on fera porter l'analyse fine dite des « démarches spécifiques » indiquée plus haut. Ces dernières donnent à voir, de façon liée, complexité et sens (productif) du travail.

En général l'analyse ainsi menée fait apparaître un (ou des) ensemble(s) de séquences cohérent(s) par une « finalité globale\* » vers laquelle convergent les finalités intermédiaires des différentes séquences qui le (les) compose(nt).

Sur chaque ensemble ainsi dégagé, l'aspect relationnel qui transparaît dans l'analyse fine des démarches est mis en relief en tant que tel dans une rubrique analytique dite « réseau des relations\* » et prend tout son sens dans la formulation synthétique du « positionnement d'interface\* ».

Nous parlons de « rôle socio-productif\* » pour englober cette part productive avec sa finalité globale et le positionnement d'interface. Le rôle socio-productif constitue le critère essentiel d'identification d'un ETED ou emploi métier. Nous travaillons donc bien au niveau organique d'une unité emploi que l'on ne peut ignorer lorsque l'on procède à l'analyse fine du travail. Nous ne sommes ni dans l'analyse de poste, ni dans l'analyse de tâches, mais dans l'analyse d'emplois-métiers qui ont leur raison d'être distinctive dans le système productif.

**ATTENTION :** Faire un exercice de « démarches spécifiques » avec recensement de données, de verbes d'action, de résultats visés appelés finalités intermédiaires, en faisant porter cet exercice sur un autre objet que les séquences productives sur lesquelles intervient le TE, par ex sur des types d'activité comme : relationnel en face à face, traitement de dossiers etc., n'est plus du tout dans l'esprit ETED bien que la mise en forme visuelle en donne l'apparence. En effet cet exercice là n'est plus dans l'approche du rôle socio-productif.

Remarquons que c'est bien au niveau de l'unité emploi dite ETED ou emploi-métier que la méthode constitue un apport dans le dialogue entre partenaires et dans la collaboration entre acteurs (cela est confirmé par l'exploitation de la rubrique dite « plage de l'emploi type » cf. infra). En même temps plusieurs études ont souligné comment la notion de finalité peut établir un pont entre les acteurs plus préoccupés du monde du travail et les acteurs plus préoccupés de formation.

### *Spécificité et aspect dynamique de l'emploi-métier*

À ce stade de l'analyse nous avons identifié un emploi type ETED ou emploi-métier bien spécifique en particulier par son rôle socio-productif comme nous venons de l'exposer. Or toute personne qui mène une enquête de terrain ne peut que constater la diversité des situations concrètes de travail correspondant à un même emploi. Cette diversité peut être due aux circonstances locales par ex choix d'organisation locale et de management, composition du collectif etc. on parlera de variabilité, elle peut aussi être due à la personne qui, selon son expérience, ses affinités, les possibilités qu'elle perçoit, donne plus ou moins d'extension à son emploi ou le mène d'une façon particulière, on parlera alors d'élasticité de l'emploi. Cette diversité peut aussi traduire des mouvements émergents, lesquels ne se diffusent pas d'un seul coup et de façon homogène et passent souvent par les tâtonnements et essais du quotidien. Or le plus souvent les descriptifs d'emploi ont tendance à gommer toutes ces différences pour ne restituer qu'un descriptif moyen qui est ensuite utilisé de façon normative. Selon la méthode ETED nous ne gommons pas ces différences mais nous les relevons, dans un premier temps à plat, comme constat des différences locales et individuelles puis, dans un deuxième temps, nous essayons d'en exploiter deux significations dynamiques : la progression professionnelle au sein de l'espace professionnelle que constitue l'emploi-métier, les tendances d'évolution.

#### *Les lignes de progression professionnelle au sein de l'emploi type ETED ou emploi métier*

Après avoir bien identifié un emploi type ETED ou emploi métier par son rôle socio productif et avoir montré la spécificité de ses démarches, l'analyste examine la variabilité des situations concrètes présentées par cet emploi. À partir des différentes situations de travail individuelles étudiées, de la progression des TE dans leur propre activité, des remarques effectuées par les différentes personnes ayant un rôle d'encadrement technique ou de tuteur... l'analyste dégage des repères de progression professionnelle et va ainsi délimiter, dans l'espace professionnel que représente cet emploi, un noyau de base, dont les repères de progression sont maîtrisés et mis en œuvre en général par tous les titulaires d'emplois confirmés (par exemple au bout de 18 mois à deux ans d'expérience dans le poste pour les responsables de formation) puis des repères de progression au-delà de ce noyau et qui ne sont pas maîtrisés ou mis en œuvre par tous, cela étant lié aux opportunités locales comme aux parcours et expressions individuelles. Ces extensions possibles sont pourtant fort intéressantes de par l'image cumulée du métier qu'elles renvoient et des trajectoires possibles des titulaires au sein de l'espace représenté par le métier. Les schémas les plus élaborés tracent ainsi des lignes de progression possibles en termes de technicité ou domaine d'expertise, de relationnel, d'organisation-gestion, que sont les grandes dimensions de l'activité professionnelle.

Cette rubrique ETED dite «plage de l'emploi type ETED» donne une image cumulée et synthétique de l'emploi type ou emploi métier, ouverte en termes de progressions, de cheminements vers d'autres emplois. Elle offre de nombreuses possibilités d'exploitation opérationnelle (support pour l'entretien annuel, guide pour positionner l'individu et envisager avec lui son projet professionnel, relativiser et particulariser le profil d'un recrutement local etc.) Cependant elle est délicate à élaborer en termes techniques et en termes de mobilisation participative.

En termes techniques la détection des repères de progression professionnelle et la construction des lignes de progression, demande à la fois une analyse comparative rigoureuse entre les différents entretiens menés et un recul perspicace pour déceler les repères significatifs. La connaissance d'autres emplois proches est fort utile pour percevoir la spécificité de ceux actuellement analysés et là entre en jeu l'expérience de l'analyste.

S'ajoute à cela la nécessité de retours bien conduits aux groupes techniques et de pilotage qui assurent le suivi de l'étude avec en particulier une présentation pédagogique claire de la rubrique. Ces retours confrontation impliquant les acteurs dans l'aboutissement de la rubrique sont nécessaires entre autres parce que la formulation des repères de progression, même étayée par l'analyse, ne doit donner lieu à aucune ambiguïté de lecture de par le vocabulaire utilisé et sa résonance dans la structure.

ATTENTION ce schéma qui reflète bien le concept ETED peut aussi être l'objet de dérives comme :

- un souhait des groupes techniques de valoriser l'emploi, associé à une conduite insuffisamment ferme de l'analyste, peut conduire à gonfler exagérément le noyau de base
- l'enveloppe totale représentée par cette rubrique correspond à une image cumulée et ne doit pas être lue comme cible à atteindre par tous, ce serait une erreur de compréhension méthodologique mais aussi d'orientation qui en découlerait.
- enfin même si une lecture normative est faite du noyau de base celui-ci ne doit pas être considéré comme figé en particulier parce que les emplois évoluent. Ainsi à un moment donné (années 92 93) l'analyse des besoins de formation par analyse des situations locales pouvaient être considérée comme une extension par rapport aux collectes de réponses aux offres sur catalogues, il est évident que celle-ci est entrée dans le noyau de base au cours des années suivantes.

### Les tendances d'évolution

En général une étude d'emploi est demandée parce que des changements importants rendent difficile la lisibilité de ce qui existe, les repères antérieurs deviennent inopérants. Un des premiers soucis de l'analyste sera de comprendre le contexte et les perturbations de celui-ci qui font que les emplois sont percutés, de percevoir les enjeux en termes d'emplois, de métiers. Cela correspond en termes sociologiques à la problématisation de l'étude. Alors la curiosité de l'analyste sera guidée, il saura où aller enquêter sur les emplois, ceci selon le principe de la méthode ETED qui consiste à choisir des sites représentant différents cas de figure entre autres par rapport aux changements repérés (échantillon raisonné) et non un site modèle<sup>1</sup>. Notre posture est de nous mettre en état de veille pour suivre ce qui se passe et non d'entériner *a priori* une vision déterministe des évolutions.

Ainsi c'est tout au long de l'étude que l'analyste est guidé par sa curiosité vis à vis des évolutions en cours, cela serait une grande déperdition méthodologique que de faire fonctionner les notions analytiques proposées « à plat » en considérant le fonctionnement actuel comme étant figé.

ATTENTION, les études ETED réalisées sont très variables en termes de développement de cet aspect perception des évolutions soit parce que le champ étudié très limité permet de balayer rapidement quelques changements incidents et que le terme visé par les exploitations opérationnelles ne demande pas une mise en perspective fouillée, soit parce que les analystes ont entrepris l'étude avec un souci opérationnel très ciblé (par exemple comprendre le travail d'un tuteur pour négocier avec lui les objectifs de stage d'un élève). Des personnes ayant utilisé la méthode ETED pour élaborer un référentiel d'emploi prédéfini

---

<sup>1</sup> Cette option méthodologique forte demande souvent d'en exposer les motifs de façon argumentée aux membres du comité de pilotage et surtout aux membres de direction optant plus spontanément pour le principe d'un cas « exemplaire » qui ferait école et effet d'entraînement.

par exemple, se trouveraient fort démunies pour mener une étude plus large telle qu'une étude sectorielle pour laquelle le détour par une analyse sociologique conséquente du contexte est indispensable.

### **De l'appropriation d'un outil ressource à l'expertise en analyse des emplois**

Tous les témoignages des personnes ayant fait la démarche d'appropriation de la méthode et, pour certaines, de partager celle-ci au sein d'une équipe de collègues, soulignent les exigences que requiert cette appropriation et parfois les limites (cf. par exemple l'article de D. TRICOT). Pourtant tous en soulignent les apports. Dans un témoignage F. MENAUT<sup>2</sup> relatait sa difficulté pour entrer dans la notion de finalité qui s'est révélée pour elle essentielle par la suite.

*Exigences de base : les disciplines de référence, la pratique de l'entretien, l'animation et la mobilisation des acteurs*

L'examen effectué ci-dessus des différentes facettes utilisées fait comprendre ces exigences. S'appuyant sur l'analyse du travail les outils intermédiaires peuvent être perçus comme directement accessibles aux personnes ayant une formation ou/et une pratique de base en psychologie ou en psycho-pédagogie d'autant plus que la mise en forme des résultats offre un cadre très visuel. Pourtant si l'analyse fine du travail permet en particulier d'en dégager la complexité, celle-ci n'est pas dissociée de la raison d'être des métiers dans le système productif, de leur rôle socio-productif et l'approche dans son ensemble relève d'une interrogation et d'une collecte sociologiques : quels sont les grands mouvements d'évolution des métiers dans le contexte actuel ? À ces remarques qui renvoient plus aux disciplines ajoutons des constats pratiques.

Le premier obstacle à l'appropriation de la méthode proposée est la pratique de l'écoute découverte dans les entretiens réalisés tout au long de l'étude. Si, pour ce qui est de l'analyse, nous proposons des notions structurantes fortes qui permettent une mise en relief des informations recueillies pertinente par rapport aux problématiques des études, il faut d'abord recueillir les informations de base en gommant toute grille *a priori*. Or cet exercice se révèle difficile sinon impossible pour nombre de personnes soit gênées par une connaissance préalable du secteur ou des emplois étudiés, soit parce que cette ouverture sur l'inconnu semble trop risqué voire angoissant (alors que c'est à ce moment là qu'est recueilli le matériau de base avec toute sa richesse, toutes les phases ultérieures sont conditionnées par celui-ci).

Par ailleurs, le cas de personnes ayant des difficultés de compréhension du discours des interviewés par manque d'une culture de base suffisante dans le domaine technique enquêté s'est révélé plus rare dans nos expériences mais cette question mérite d'être étudiée car elle renvoie à deux sortes de difficultés pratiques :

- la possession d'un vocabulaire technique de base facilite la compréhension des discours émis lors d'interviews de professionnels œuvrant dans des domaines techniques ou scientifiques. Mais l'interview menée par un pair bascule très vite dans les détails pointus de la spécialité or ce n'est pas ce qui est recherché, les descriptifs ETED ne sont pas destinés à des spécialistes du domaine mais à des gestionnaires ressources humaines ou à des responsables opérationnels, à des managers qui ont besoin d'un descriptif précis mais qui s'apparenterait plus à un descriptif de vulgarisation au bon sens du terme [D. JACOBI

---

<sup>2</sup> Responsable des relations humaines Danone siège



1988]<sup>3</sup>. Pour pallier ces difficultés quelques collègues du réseau ont parfois constitué, pour la phase d'enquête, des binômes associant généraliste (le naïf) et spécialiste du domaine.

- une connaissance minimale du monde de l'entreprise et en particulier des problèmes en matière d'organisation ainsi que les grandes questions de GRH, semble une base nécessaire ou en tout cas fort utile pour mener et comprendre les entretiens avec les responsables et les interlocuteurs clés lors de la phase de cadrage au niveau d'un secteur, puis de cadrage plus fin au niveau des sites enquêtés.

### *Des appropriations ciblées, des exploitations méthodologiques partielles mais justes*

Les témoignages et études citées dans ce document correspondent, de par le groupe de travail constitué, à des appropriations ciblées de la méthode. Certaines facettes de celle-ci ont été privilégiées par les uns et par les autres. De leur côté les chercheurs qui ont utilisé et exploité la méthode ont également une expérience ciblée de par les demandes auxquelles ils ont répondu, les champs professionnels étudiés. Selon les études (et la maîtrise méthodologique) le développement de certaines phases ou dimensions méthodologiques est plus ou moins accentué. Ainsi des études entraînent relativement peu de mobilisation d'acteurs de terrain ou bien les acteurs mobilisés sont surtout des responsables d'organismes de formation alors que dans d'autres cas il s'agit plus des acteurs d'entreprises (GRH, responsables opérationnels, parfois groupes paritaires...)<sup>4</sup>. Les attentes et les objectifs d'une étude ne demandent pas toujours de « pousser » l'exploitation de certaines rubriques, par exemple la rubrique dite de « la plage de l'emploi type ETED » qui donne à voir les lignes de progression professionnelle est pour le moment surtout attendue et exploitée du côté des secteurs professionnels et des entreprises.

Tout se passe comme si la conception de la méthode dans son ensemble et les outils pratiques qu'elle propose étaient mis à disposition des analystes qui puisent dans cette ressource selon l'opportunité de terrain et selon sa propre maîtrise. La référence à la conception d'ensemble donne sens aux différents outils et guide pour une utilisation juste. On retrouve là une caractéristique méthodologique, il ne s'agit pas d'une méthode au sens outils à appliquer de façon étroite mais de cadres d'interrogation, de repères structurants qui guident l'analyste dans un contexte foisonnant et mouvant, l'aide à comprendre puis à traduire<sup>5</sup>. Peut-être pouvons nous faire une comparaison avec les repères utilisés en arts plastiques (règles de la perspective, valeurs, lignes de composition...) qui aident à lire un paysage, une silhouette, un visage... encore faut-il les restituer. Peut-être que ce rapprochement fait aussi comprendre qu'au-delà des « structurants » communs utilisés, chaque analyste marque d'une griffe originale ses résultats. C'est probablement aussi parce que nous sommes dans ce genre d'exercice que les dérives sont faciles et que chaque analyste individuellement et à travers les échanges collectifs aura un souci de rigueur particulièrement marqué.

Que faut-il déduire de ces constats en termes de diffusion et de développement futur de la méthode sachant que l'auteur, pour des raisons de départ, passe le relais pour la formation

---

<sup>3</sup> Voir l'article paru dans le monde en 1992 « Métaphores savantes : La vulgarisation scientifique est-elle encore de la science ? » Questions à D. JACOBI, propos recueillis par Jean OLLIVIER

<sup>4</sup> On se reportera au cahier ETED 2 « Analyse des emplois et des compétences : la mobilisation des acteurs dans l'approche ETED » Céreq, Collection Documents n° 135 pour voir différents exemples.

<sup>5</sup> Cette caractéristique de la méthode qui se coule dans l'originalité de chaque terrain est particulièrement importante lors de transfert vis à vis de pays étrangers. Une part des exposés de la journée de bilan du 13 janvier 2000 rendait compte d'exploitation de la méthode dans des réseaux de collaboration européens (cf. exposé de R. CAPELLO). Voir aussi les échanges avec des pays d'Amérique latine (cf. Compte rendu de mission au Brésil, SENAI, CIET, novembre 1999, N MANDON, polycopié).

et l'animation qu'elle a étroitement associés jusqu'à présent ? On peut constater des appropriations certaines et identifier des personnes ressources, expertes dans leur domaine et ayant tiré partie de la méthode proposée dans celui-ci. L'examen des différentes formes d'appropriation et des exigences qui est fait à la section précédente devrait aider chacun à situer sa propre appropriation par rapport à l'éventail des applications, au respect de la conception de fond qui guide chaque étape, aux exigences sous jacentes. Leur capacité à transférer leur propre appropriation est indéniable mais la question essentielle posée est d'associer une diffusion rigoureuse (qui dans chaque cas particulier reste ciblée et partielle) à la capitalisation des mises en œuvre. Cette association à une capitalisation critique ayant un but de recherche tant vis à vis de la méthodologie (affinement de la méthode, amélioration de sa présentation au plan pédagogique comme au plan plus large de communication, ajustements nécessaires selon les questions de terrain et les évolutions générales...) que vis à vis de la connaissance acquise sur les emplois et leurs évolutions. Elle offre en même temps au chercheur un moyen de veille sociale en suivant l'évolution des problèmes posés sur le terrain. En effet si la méthode peut être située dans le champ sociologique (cf. en particulier l'ouvrage de ROJAS 1999), elle ne prend sens et ne progressera que par sa mise en œuvre et sa confrontation au terrain. Sa conception est essentiellement expérimentale et ce serait une grande déperdition en terme de méthode, voire ce serait la dénaturer, que de perdre de vue d'une part cette adaptation intrinsèque aux particularités des terrains<sup>6</sup> et d'autre part cette nécessaire capitalisation critique. La capitalisation peut par ailleurs viser la somme d'études d'emplois réalisées selon le même «regard»<sup>7</sup> en termes de connaissance des emplois et de leurs évolutions.

## **POINTS À CONFIRMER ET A APPROFONDIR COMPTE TENU DE LA DEMANDE ET DES ENJEUX**

### **L'unité emploi ETED ou emploi métier**

En termes d'analyse c'est en gardant en référence l'unité emploi sur laquelle on travaille que les applications partielles de la méthode restent justes (cf. *supra*). Par ailleurs cette unité, bien ancrée dans la réalité du travail dont elle rend compte, offre apparemment une bonne lisibilité pour les différents acteurs et cela est particulièrement précieux aujourd'hui et dans notre société où la construction sociale joue une place importante. Il y a donc un effort pédagogique et de communication à faire dans les présentations ultérieures de cette unité emploi qu'est l'ETED comme dans la mise en œuvre méthodologique. Et bien sûr on sera attentif à ses impacts en termes d'utilisations dans les différents champs d'action de la GRH et de la reconnaissance (certification).

Il importe particulièrement dans le contexte actuel où de nouveaux repères sont nécessaires de confirmer cette unité emploi. Sa valeur transversale n'est pas due à une banalisation gommante et nivelante du descriptif mais à une précision de la spécificité en même temps que la diversité (contextualisation, impact des individus) est reconnue et restituée dans une image cumulée. Cette unité emploi redonne, avec de nouveaux critères de caractérisation, un sens à la notion de métier : un métier qui a sa raison d'être dans le système productif par son rôle socio-productif avec une expertise qui lui est associée.

Un pas de plus pourrait être fait en termes de maillage et de connaissance des emplois à disposition des acteurs par la capitalisation des différentes études réalisées de façon à faire apparaître des proximités entre emplois. Autrement dit la somme des études menées

---

<sup>6</sup> La transformer en outil standard, rigide, appliqué de façon aveugle aux différentes situations.

<sup>7</sup> On parle parfois de système optique.

permettrait de caractériser, à partir des notions utilisées, de nouvelles « familles professionnelles » constituant des espaces de mobilité potentielle<sup>8</sup>.

### **Une formation à la méthode plus ciblée, une initiation pour les utilisateurs**

Dans les cas présentés mais c'est également vrai dans la plupart des cas, le transfert méthodologique s'effectue vis à vis de personnes ayant un souci ciblé d'exploitation opérationnelle. Il est des cas plus rares où les personnes souhaitent se doter d'un cadre méthodologique et de référence pour un éventail relativement large de prestations (consultants) ou d'explorations (chercheurs sociologues). Cependant dans tous les cas l'appropriation passe par une mise en pratique c'est à dire par la réalisation d'au moins une étude d'emplois particulière recouvrant un champ professionnel plus ou moins large et avec un objectif opérationnel ciblé (formation, actions GRH, organisation...). Or la mise en pratique correspond toujours à une mise en œuvre partielle par rapport à la méthodologie globale. On a constaté également que ces applications partielles peuvent être rigoureuses par rapport à l'esprit de la méthode à condition que les étapes et outils utilisés soient référés aux notions et concepts de fond qui leur donnent sens et guident la mise en œuvre.

Ainsi un nombre limité d'études se focalisent sur quelques emplois individuels dans une structure voire sur un emploi qui paraît stratégique à une entreprise ex magasinier dans une entreprise du bâtiment, la méthode ETED est retenue. Dans ce cas, même si l'analyste ne voit qu'un ou quelques cas individuels, l'unité d'analyse qu'il cherche à caractériser est l'emploi métier qui correspond à ces situations individuelles. Ce souci et la notion de variabilité et d'élasticité le guideront pour mettre en évidence une spécificité qui aura probablement une portée transversale à plusieurs entreprises et pour discerner la singularité des cas particuliers vus. Même si dans ce cas l'analyste n'a pas à faire l'exercice délicat de maillage d'un ensemble large et hétérogène d'emplois individuels, le concept ETED avec ses critères d'identification et la notion d'espace professionnel pouvant être occupé de façon variable, le guident dans la façon de mener son analyse, de présenter les résultats.

Les cas évoqués dans ce cahier correspondent à des transferts permettant aux personnes d'engager une analyse d'emplois. Mais nous avons constaté que l'appropriation méthodologique se fait également, sur un autre mode, par les utilisateurs des résultats que l'on implique dans le suivi des études (responsables opérationnels, responsables fonctionnels de la GRH, acteurs sociaux...). Ceux-ci informés des principes d'enquête et d'analyse ne les mettent pas en œuvre directement mais avalisent la démarche (par exemple les critères d'un échantillon raisonné et le choix en conséquence des sites à enquêter, des personnes à interviewer). Vis à vis des utilisateurs, la rubrique analytique dite des « démarches spécifiques » agit comme un garant de fiabilité mais leur attention porte surtout sur le maillage, c'est dire sur les ETED identifiés, et ils se pencheront particulièrement sur la rubrique « Résumé » (ou définition) qui spécifie l'emploi type ETED ou emploi métier et sur la rubrique dite de la « plage » qui structure, avec des repères de progression professionnelle, l'espace professionnel représenté par l'emploi type ETED (image cumulée). Ils ont donc une autre « entrée » méthodologique mais qui paraît essentielle en particulier pour les guider dans les exploitations opérationnelles des résultats.

Nous avons constaté également que la maille emploi type ETED et la notion de finalité<sup>9</sup> (qui constitue en fait une notion synthétique forte issue de l'analyse) favorisent la collaboration entre acteurs.

---

<sup>8</sup> Projet proposé par N MANDON lors de la réunion d'un groupe de travail du réseau en juin 1999.

<sup>9</sup> Finalités intermédiaires et finalité globale.

Tous ces constats amènent à repenser les modalités de diffusion trop basées jusqu'à présent sur le principe de futurs analystes semblables. En fait reconnaître des objectifs ciblés (et en même temps une expertise acquise par la personne ressource dans un domaine d'application) ne peut que clarifier et conduire à un affinement pédagogique. Ces constats amènent également à travailler de façon intense aux modes de présentation vis à vis des utilisateurs. Ceci est d'autant plus nécessaire que les dernières études menées témoignent d'un engrenage serré entre le temps d'analyse et les temps d'exploitation opérationnelle. S'accroît en conséquence pour l'analyste l'exigence d'une capacité de communication pédagogique et d'animation vis à vis d'acteurs qui ne sont pas de futurs analystes mais qui, impliqués au long de l'étude lors des retours confrontation en comité de pilotage et techniques, exploitent au fur et à mesure les résultats par rapport à leur propre champ de préoccupation.

Enfin le stade de développement de la méthode fait qu'elle est de plus en plus présentée en formation initiale aux publics se destinant aux métiers de la GRH et de la formation. La question se pose alors, dans un temps court et avec une mise en application légère, de donner aux personnes un aperçu suffisamment solide pour qu'elles puissent percevoir en quels cas il peut être intéressant d'y avoir recours et quelles en sont les conditions de mise en œuvre. Là aussi la mini application réalisée sera guidée par la référence aux notions et concepts originaux.

Enfin rappelons qu'il est nécessaire, parce que la méthode est conçue en ce sens et dispose en elle-même de possibilités d'ajustement et d'évolution, de maintenir au niveau du collectif que représentent les praticiens de la méthode ETED, un lien étroit entre diffusion, remontées des mises en œuvre et exploitations, réflexion méthodologique et de recherche.

N.M.  
Juin 2000



## **Bibliographie générale**

---



- AVENTUR F., MOBUS M., PELE J., PHILIPPE C. (1998), *La Formation professionnelle continue dans les entreprises françaises en 1993, Résultats d'une enquête européenne*, Documents n°133, série « Observatoire », Céreq.
- BEL M., BOUDER A., DOARE (Le) M. ( 1998), « La formation professionnelle des jeunes en Angleterre, les effets d'une gestion par incitations marchandes », *Bref*, n° 143, Céreq, juin 1998.
- BELLEMARE G. (1999), « Marketing et gestion des ressources humaines post-modernes : du salarié-machine au salarié-produit », *Sociologie du travail*, n° 1, vol. 41, janvier-mars 1999.
- BENTABET E., MICHUN S. et TROUVE P. (1999), *Gestion des hommes et formation dans les très petites entreprises*, Études n° 72, Céreq, janvier 1999.
- BENTOLILA A. (dir.) (1995), *Savoirs et savoir faire*, Paris, Nathan.
- BONAMI J.F. (1991) *La validation des acquis dans les Nouvelles formations d'ingénieurs*, mémoire de DESS, sous la direction d'Alain Meignant et Patrick Gilbert, disponible au Centre-Inffo.
- BONAMI J.F. (1998), *Conseiller en Validation d'acquis professionnels dans l'enseignement supérieur : l'Université de La Rochelle*, monographie réalisée avec l'aimable accompagnement de Nicole Mandon, disponible au Centre-Inffo.
- BOUYX B. (1997), *L'enseignement technologique et professionnel*, Paris, La Documentation française, CNDP.
- BROCHIER D. (1998), « Les structures éducatives face au changement, que faire des expérimentations ? », *Bref*, n° 148, Céreq, décembre 1998.
- BROCHIER D., MERIAUX O. (1997), « La gestion paritaire des fonds de la formation, genèse et enjeux d'un nouveau système », *Bref*, n°131, Céreq, mai 1997.
- CABANES P. (1997), *La loi quinquennale, Rapport d'évaluation*, La Documentation française.
- CAILLE A. (1993), *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*, La Découverte.
- CARRIER B. (1993), « Capital multidimensionnel et dynamique des systèmes », *Revue internationale de systémique*, vol. 7, n° 1.
- CART B., TOUTIN M.-H. (1998), « La production d'adaptabilité : les modalités de construction de l'expérience professionnelle », in STANKIEWICZ F. (dir.) *Travail, compétences et adaptabilité*, Dossiers Sciences humaines et sociales, L'Harmattan.
- CASELLA P., FREYSSINET J. (1999), « La décentralisation de la formation professionnelle, un nécessaire dialogue avec les acteurs économiques et sociaux », *Bref*, n° 157, Céreq, octobre 1999.
- Céreq (1993), *Décentralisation de la formation, marché du travail, institutions, acteurs*, Études, n°64.



Centre INFFO (1996), *Les 25 ans de la formation professionnelle continue, 1971-1996*, Hors série, octobre 1996.

Centre INFFO (1995), « Les métiers de la formation », *Actualité de la formation permanente*, n°137.

Centre Inffo, CNAM, Université Lille III (1994), *Les métiers de la formation*, La Documentation française, Paris.

CHARRAUD A.-M. (1998), « La formation continue en FRANCE, la construction d'une typologie s'appuyant sur la dynamique des organisations », in CLASQUIN B., LHOTEL H. (édit.), *La formation continue, tendances et perspectives*, Documents n°138, série « Séminaires », Céreq, septembre 1998.

CHARRAUD A.-M., BOUDER A., KIRSCH J.-L. (1995), « Le titre, la compétence, l'emploi : norme et usages de la certification », *Bref*, n° 114, Céreq, novembre 1995.

CHARRAUD A.-M., PERSONNAZ E., VENEAU P. (1998), *Les certificats de qualification professionnelle, construction des référentiels et mise en œuvre dans la métallurgie, la plasturgie et l'agroalimentaire*, Documents n°132, série « Synthèse », Céreq.

CHARRAUD A.-M., PADDEU J. (1998), *Reconnaissance et validation des acquis dans le contexte de la formation. Les dispositifs et les problématiques de la certification en France*, synthèse documentaire, Marseille, Céreq.

CLASQUIN B., LHOTEL H. (édit.) (1998), *La formation professionnelle continue, tendances et perspectives*, Documents n°138, série « Séminaires », Céreq, septembre 1998.

COVA B. (1995), *Au delà du marché : quand le lien importe plus que le bien*, L'Harmattan-Dynamiques d'entreprises.

CROZIER M. (dir.) (1990), *L'évaluation des performances pédagogiques des établissements universitaires*, rapport au ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, La Documentation française, collection des rapports officiel.

DAUTY F., BRUNET H. (1997), « Spécialité transversale, une réponse opérationnelle au rapprochement formation- emploi ? » *Formation Emploi*, n°59, Céreq, juillet-septembre 1997.

DEMAILLY L. (1994), « Compétences et transformations des groupes professionnels », in *La compétence, mythe, construction ou réalité*, Parlier M., Minet F., de Witte S., Paris, L'Harmattan.

DGES (1994), *Validation des acquis professionnels dans l'enseignement supérieur*, dossier établi par le groupe de travail VAP, octobre 1994.

DGES (1996), *Actes de la rencontre nationale : la validation des acquis dans l'enseignement supérieur*, USTL, 1996.

D'IRIBARNE A. (1996), « Une lecture du livre blanc sur l'éducation et la formation. Éléments pour un débat », *Formation professionnelle, revue européenne*, n° 8-9, mai-décembre 1996.

- DUBERNET A.-C. (1996), « La sélection dans l'embauche : une mise en scène de la valeur sociale », *Formation Emploi*, n° 54, avril-juin 1996.
- DUMARTIN S. (1997), « Formation-emploi : quelle adéquation ? », *Économie et statistique*, n° 303, 1997-3.
- DUPOUEY P. (1998), *Éthique et formation. L'intervention sur la personne et autres problèmes*, Paris, INSEP Éditions.
- ELLIAUTOU J.-M., PAYET-VENIN R.-M. (1999), « Le recrutement à La Réunion : que cherchent les entreprises ? », *La lettre de l'OREF*, n° 5, avril 1999.
- Entreprises & Carrières* (1998), Techniques de recrutement : la victoire du bon sens ?, n° 431, 21-27 avril 1998.
- EYMARD-DUVERNAY F., MARCHAL E. (1997), *Façons de recruter. Les jugements de compétences sur le marché du travail*, Paris, éditions Métaillié.
- FREYNET M.-F, BLANC M., PINEAU G. et alii, *Les transactions aux frontières du social*, Lyon, Chroniques sociales 1998.
- GREFFE X. (1995), *La formation professionnelle des jeunes, le principe de l'alternance*, Anthropos, Economica, PARIS.
- IRIBARNE (d') A. (1996), « Une lecture des paradigmes du livre blanc sur l'éducation et la formation : éléments pour un débat », *Formation professionnelle, revue européenne*, n°8-9, CEDEFOP.
- JACOBI D., SCHIELE B. (1988) , *Vulgariser la science*, Édition Champ Vallon.
- KETELE (de) J.M. (1997), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, De Boeke université.
- KIRSCH E. (1998), « Les nouveaux territoires de l'enseignement technique », *Bref*, n° 145, Céreq, septembre 1998.
- KIRSCH E. (1999), « Validation des acquis professionnels et certification », *Bref*, n° 159, Céreq, décembre 1999.
- LATREILLE G. (1980), *La naissance des métiers en France*, Lyon, PUL.
- LE BOTERF G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les éditions d'organisation.
- LECHAUX P. (1993), *Étude réalisée pour les CPC sur le Bac EIE*, Quatenaire Territoire Formation.

- LIAROUTZOS O. (dir.), MÉRIOT S.-A. (1995), *Modes d'usage par les entreprises des BEP et du baccalauréat professionnel de la filière bureautique*, Volume 2 : *Les métiers de base du tertiaire administratif. Les employés administratifs, les secrétaires, les assistants de comptabilité*, document multigraphié, Céreq.
- LIAROUTZOS O., MANDON N., SULZER E. (1997), *Analyse du travail et élaboration de référentiels d'activités professionnelles : principes méthodologiques dans le cadre de la validation des acquis professionnels*, document de travail, Céreq.
- LICHTENBERGER Y. (1999), « Compétences, organisation du travail et confrontation sociale », *Formation emploi*, n° 67, juillet-septembre 1999.
- LIZE L. (1995), « Les déterminants de l'embauche : cadre d'analyse pour l'étude des mises en relation de l'ANPE » in PODEVIN G. (édit.), *Le recrutement. Journée d'étude du Céreq et de ses centres associés*, Rennes, avril 1994, Documents n° 108, série « Séminaires », Céreq.
- MANDON N. (1990), *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED*, Études n° 57, Céreq.
- MANDON N. (1994), *La gestion prévisionnelle des compétences, la méthode ETED en application*, Document n° 97, série « Séminaires », Céreq.
- MAIRE N. (1992), *Le mouvement de professionnalisation des responsables de formation dans la fonction publique de l'État*, mémoire DESS, université Pierre-Mende-France, département Sciences de l'Éducation, Grenoble.
- MEDA D. (1995), *Le travail, une valeur en voie de disparition*, éditions Alto-Aubier.
- MEHAUT Ph. (1996), *Se former tout au long de la vie ? », Bref*, n°120, Céreq, mai 1996.
- MERLE V. (1997), « L'évolution des systèmes de validation et de certification », *Formation professionnelle, revue européenne*, n° 12, septembre-décembre 1997.
- Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (1998), *Les organismes privés de formation. Enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, collection « Prospective formation-emploi », Paris, La Documentation française.
- Ministère de l'Éducation nationale, Commissions professionnelles consultatives (1993), « Documents méthodologiques pour l'élaboration des diplômes : référentiel des activités professionnelles et référentiel de certification du domaine professionnel », *CPC Document*, n° 93/1.
- Ministère de l'Éducation nationale, Commissions professionnelles consultatives (1996), « Guide méthodologique : l'élaboration du dossier d'opportunité », *CPC Document*, n° 96/2.
- MÖBUS M., VERDIER E. (coord.) (1997), *La construction des diplômes professionnels en France et en Allemagne*, Paris, L'Harmattan.
- PERISSE M. (1998), « La certification d'entreprise : héritage ou nouvelle règle de gestion de la main-d'œuvre ? L'exemple d'un groupe chimique », *Formation Emploi*, n° 63, juillet-septembre 1998.
- PERRENOUD P. (1997), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur.

REMY J. (1992), « La vie quotidienne et les transactions sociales : perspectives micro ou macro sociologique », in BLANC M., *Pour une sociologie de la transaction sociale*, vol. 1, Paris, l'Harmattan, 1992.

RICHARD A. (1997), « L'académie, la Région et les acteurs locaux dans la construction de l'offre de formation professionnelle et technique initiale », *Formation Emploi*, n° 59, juillet-septembre 1997.

RICHARD A., MEHAUT Ph. (1997), « Politiques régionales et formation professionnelle. Les premiers effets de la loi quinquennale de 1993 », *Bref*, n° 128, Céreq, février 1997.

RICHARD A., TESSIER J. (2000), « La décentralisation de la formation professionnelle en quête d'une offre régionale plus cohérente », *Bref*, n° 162, Céreq, mars 2000.

ROJAS (1999), *El saber obrero y la innovacion en la empresa*, CINTERFORT-OIT, Montevideo, Uruguay.

SAINSAULIEU R. (1977), *L'identité au travail*, PFNSP.

SAUNIER J.-M. (1993), « La définition des qualités au moment de l'embauche », communication aux journées de l'AFSE, Dijon 27-28 mai, IREDU-LATEC.

SHÖN D. (1994), *À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les éditions Logiques.

SIMULA P. (1996), « Les organismes de formation continue : pluralité des activités, diversité de gestion des personnels », *Bref*, n° 126, Céreq, décembre 1996.

SUPIOT A. (1993), *Critique du droit du travail*, PUF.

VERGNAUD G. (coord.) (1994), *Apprentissages et didactiques, où en est-on ?*, Paris, Hachette éducation.

## RAPPORTS

Commission européenne (DGXXII et DGV) (1995), *Enseigner et apprendre vers la société cognitive*, Livre blanc sur l'éducation et la formation.

FAUROUX R., (1996), *Pour l'école*, CalmanLévy-La Documentation français.

KASTLER R. (1998), *Les diplômés professionnels de l'Éducation nationale, une qualification pour tous*, rapport réalisé à la demande du cabinet de Madame la ministre déléguée à l'Enseignement scolaire.

ROPE F. , TANGUY L. (1993), *Savoirs et compétences*, rapport au ministère de l'Éducation nationale, direction des lycées et collèges.

Secrétariat aux Droits des Femmes et à la Formation professionnelle (1999), *La formation professionnelle, diagnostics, défis et enjeux*.

TANGUY L. (1991), *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France ?*, rapport de mission à Monsieur le secrétaire d'État chargé de l'Enseignement technique.

VIRVILLE (de) M. (1996), *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle*, La Documentation française.

Céreq, *Formation continue et compétitivité économique*, rapport de mission au secrétaire d'État à la Formation professionnelle, Études n° 51, Céreq, septembre 1989.

CÉREQ  
Dépôt légal 3<sup>ème</sup> trimestre 2000



**L**a méthode ETED, (Emploi-type étudié dans sa dynamique), résulte d'une recherche finalisée, fondée sur une écoute attentive des problèmes de terrain et sur un investissement conceptuel régulièrement confronté aux cas concrets.

Une meilleure connaissance des emplois, de leurs évolutions et des compétences étant un passage obligé pour engager de multiples actions, l'exploitation des résultats se retrouve dans des champs d'action nombreux où sont associés d'autres référents propres à ces champs.

Ce cahier en constitue une illustration. Il aborde plus particulièrement le champ de la formation professionnelle, dans ses relations à l'analyse des emplois. Deux angles y sont privilégiés : d'une part l'apport de cette analyse à la connaissance des métiers de la formation, métiers complexes et en forte évolution ; d'autre part, l'apport spécifique de l'analyse des emplois à la pratique professionnelle des acteurs du champ de la formation, apport lié aux contextes professionnels et aux singularités de l'appropriation méthodologique.

Les contributeurs de ce cahier sont autant des praticiens de différents secteurs ayant des responsabilités en matière de formation que des consultants, chercheurs ou enseignants.

ISBN : 2-11-091408-4

ISSN : EN COURS

**CENTRE D'ÉTUDES  
ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS**

10, place de la Joliette  
BP 21321 - 13567 Marseille Cedex 02  
Tél. : 04 91 13 28 28 / Fax : 04 91 13 28 80