

Boîte à  
outils **GO**

Promotion des  
compétences de base  
en situation de travail

Volume 1 : Guides



## Organe responsable compétent:

**S V E B** ■ Schweizerischer Verband für Weiterbildung  
Fédération suisse pour la formation continue  
**F S E A** ■ Federazione svizzera per la formazione continua  
Swiss Federation for Adult Learning

**IKW / CIFIC** ■ Interkantonale Konferenz der Weiterbildung  
Conférence intercantonale de la formation continue

## Avec le soutien de:

 Schweizerische Eidgenossenschaft  
Confédération suisse  
Confederazione Svizzera  
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'économie,  
de la formation et de la recherche DEFR  
Secrétariat d'Etat à la formation,  
à la recherche et à l'innovation SEFRI



**Paul Schiller Stiftung**

**ERNST GÖHNER STIFTUNG**

## Avant-propos

### **La boîte à outils GO : un coffre à outils pour la promotion des compétences de base sur la place de travail**

Les adultes apprennent de façon ciblée. Ils veulent savoir, à quoi va servir ce qu'ils apprennent, qu'est-ce qui leur est utile et comment ils peuvent utiliser les savoirs appris. Ces principes sous-jacents au modèle GO permettent de transformer la place de travail en un lieu d'apprentissage. En effet, les mesures de formation sont transposées sur le lieu de travail et adaptées selon les situations concrètes de travail. Le modèle GO prévoit 5 étapes dans cette démarche de promotion des compétences de base sur le lieu de travail. La boîte à outils GO offre les outils nécessaires à la mise en œuvre des formations dans les entreprises.

Les procédures et instruments mentionnés dans la boîte à outils GO s'adressent à des spécialistes qui gèrent les demandes et les besoins de formation des collaborateurs-trices sur leurs lieux de travail, et qui – sur la base de ces fondements, planifient, mettent en œuvre et évaluent les mesures de formation ainsi qu'ils accompagnent le transfert. Il est indéniable que chaque mise en œuvre de formation en entreprise est différente. Les instruments et processus disponibles sont utilisables de façon flexible et peuvent être appliqués de manière appropriée pour chaque contexte opérationnel.

Les sept guides de ce volume confèrent à chacun des acteurs un sous-processus dans le déroulement de l'ensemble du modèle GO dans le développement et la mise en œuvre d'une mesure de formation.

## Table des matières

Boîte à outils : Introduction

Guide A	Analyse des profils de compétences	19
Guide B	Inventaire des besoins de formation	31
Guide C	Conception de la formation	41
Guide D	Bilan des compétences de base	57
Guide E	Transfert des acquis	87
Guide F	Evaluation	101
Guide G	Accompagnement du processus	119

## Boîte à outils : Introduction

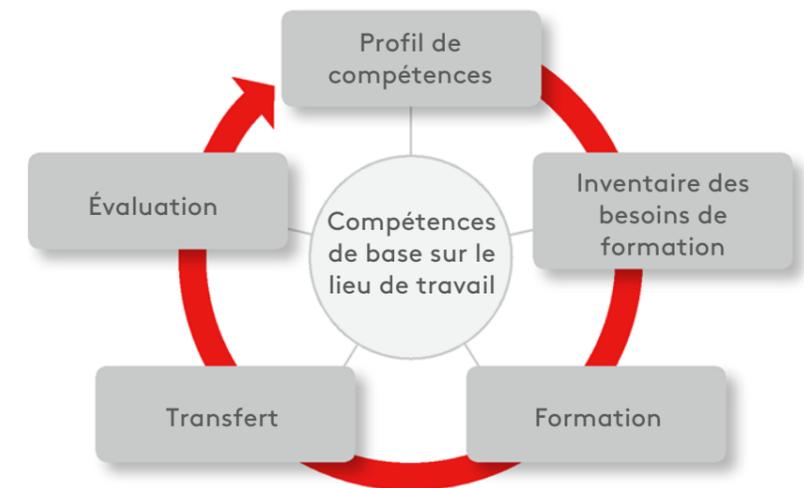
Qu'est-ce que la boîte à outils GO ?

La boîte à outils GO est une « valise » contenant des instruments servant à l'analyse des profils de compétences requis pour des activités professionnelles, à l'inventaire des besoins de formation dans les compétences de base ainsi qu'à la planification et à la conception de formations appropriées. Ces instruments sont spécialement conçus sur mesure pour être utilisés dans des entreprises de production et de services.

Le modèle de développement GO

La boîte à outils GO se base sur le modèle de développement GO, qui découpe en cinq phases le processus de promotion des compétences de base en entreprise :

1. Analyse des profils de compétences
2. Inventaire des besoins de formation
3. Conception de la formation
4. Transfert des acquis
5. Evaluation



Note : Afin de ne pas alourdir le texte, les termes employés dans tous les documents de la boîte à outils GO pour désigner des personnes, sont pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

**A qui la boîte à outils GO s'adresse-t-elle ?**

La boîte à outils GO s'adresse en premier lieu à des professionnels chargés de l'inventaire des besoins de formation au sein des entreprises et/ou de la planification, de la réalisation et de l'évaluation des formations dispensées. Il peut s'agir de responsables de la formation internes à l'entreprise, ou de spécialistes externes.

Les guides peuvent aussi intéresser des professionnels RH ou des personnes ayant une position managériale. Par contre, les compétences de professionnels de la formation sont indispensables pour l'analyse des profils de compétences, l'inventaire des besoins de formation et la définition des mesures de formation dans le domaine des compétences de base.

**Que contient dans le détail la boîte à outils GO ?**

La boîte à outils GO contient des guides et des listes de descripteurs :

Les **guides** décrivent des procédures éprouvées dans l'analyse de profils de compétences pour des activités spécifiques au sein de l'entreprise, dans l'inventaire des besoins de formation des collaborateurs, de même que dans la réalisation et l'évaluation de mesures de formation internes dans le domaine des compétences de base.

Les listes de **descripteurs** contiennent des outils pouvant être utilisés lors de ces processus afin de rendre plus visibles et compréhensibles les compétences de base. Comme chaque entreprise a son fonctionnement propre et que les questions concrètes se posent différemment dans chacune d'entre elles, les instruments devraient être examinés avant leur usage et adaptés à la situation spécifique.

Sont également disponibles, à titre d'exemples, des **idées et conseils** pour la formation ainsi que des **activités didactiques**. Celles-ci peuvent être très utiles pour la planification et la conception de formations dans le domaine des compétences de base.

## Les compétences de base

**Qu'est-ce que les compétences de base ?**

Par compétences de base, on entend les « techniques culturelles » auxquelles les professionnels ont recours – outre les savoirs et les savoir-faire spécifiques à la profession – pour gérer des situations dans le quotidien professionnel, notamment

- communiquer oralement dans la langue locale (= **Communication orale**)
- lire et rédiger des textes écrits (= **Lecture, Ecriture**)
- effectuer des raisonnements et des opérations mathématiques (= **Numératie**)

- utiliser les technologies de l'information et de la communication (= **TIC**)
- appliquer des procédures déterminées et collaborer avec des collègues (**Collaboration et méthodes de travail**).

Chacun des domaines des compétences de base pose des exigences différentes selon le contexte professionnel. C'est pourquoi, il est utile d'établir pour chaque fonction un **profil de compétences** spécifique par rapport aux compétences de base.

Les aptitudes et les habiletés n'apparaissent probablement pas séparément dans les situations du quotidien professionnel, mais plutôt généralement dans des combinaisons entre elles.

Par ex., pour inscrire dans un registre de contrôle de l'entreprise le temps que j'ai mis pour un travail, je dois :

- comprendre les instructions et les raisons pour lesquelles je remplis ce registre (*Communication orale*)
- m'orienter dans un formulaire sur écran et inscrire mes données au bon endroit (*Lecture et Ecriture*)
- estimer ou calculer les temps de travail et vérifier si le calcul est correct (*Numératie*)
- démarrer le programme, entrer mes données et les sauvegarder (*TIC*)
- effectuer systématiquement et régulièrement l'inscription de ces données (*Collaboration et méthodes de travail*)

Lors de l'analyse des compétences et de l'inventaire des besoins de formation, il convient parfois de considérer les domaines de compétences séparément. Lors de la conception des formations, il vaudrait toutefois mieux, dans la mesure du possible, partir à nouveau de situations concrètes globales.

## L'emploi de la boîte à outils GO

**A quelles situations la boîte à outils GO s'applique-t-elle ?**

La boîte à outils GO offre un mode d'emploi et des moyens auxiliaires pour différentes situations initiales et divers objectifs, comme par ex. :

- Vous aimeriez parvenir à définir les exigences de chaque activité de l'entreprise par rapport aux compétences de base, afin d'orienter des mesures de formation de manière ciblée sur ces exigences.
- Certains collaborateurs présentent des difficultés par rapport aux exigences liées à leur poste de travail. Vous aimeriez parvenir à déterminer où se situent exactement ces difficultés afin de

planifier des mesures de soutien ciblées.

- Les conditions de travail et les exigences pour un certain groupe de collaborateurs vont changer suite à des modifications dans les procédures de l'entreprise ou à l'introduction d'innovations technologiques. Vous aimeriez évaluer les mesures de formation qui seraient nécessaires pour préparer les collaborateurs à ces changements.

Chacune de ces situations exige une démarche un peu différente et des instruments appropriés. La boîte à outils GO tient compte de ces différences en ne présentant pas qu'une seule méthode standard mais en décrivant des démarches éprouvées pour différentes situations et en offrant des instruments pouvant être adaptés. Selon la situation initiale et l'objectif poursuivi, les éléments peuvent être combinés et adaptés aux exigences d'une situation spécifique.

## Le processus GO dans les entreprises

Comment se déroule le processus GO ?

En général, les entreprises ne s'adressent pas directement à des prestataires de formation avec un besoin précis de formation pour leurs salariés peu qualifiés. Il s'agit le plus souvent de les sensibiliser, et de leur demander quels sont leurs besoins en la matière.

Après la première prise de contact, une phase de clarification est la plupart du temps nécessaire pour identifier les besoins exacts et définir la mesure de formation appropriée. Pour obtenir un succès durable des apprentissages, la mesure et en particulier le processus de transfert doivent être soigneusement accompagnés et évalués.

Le modèle GO pour la formation des conseillers et des formateurs définit des fonctions et des interactions dans le processus en entreprise (Fig. 2).

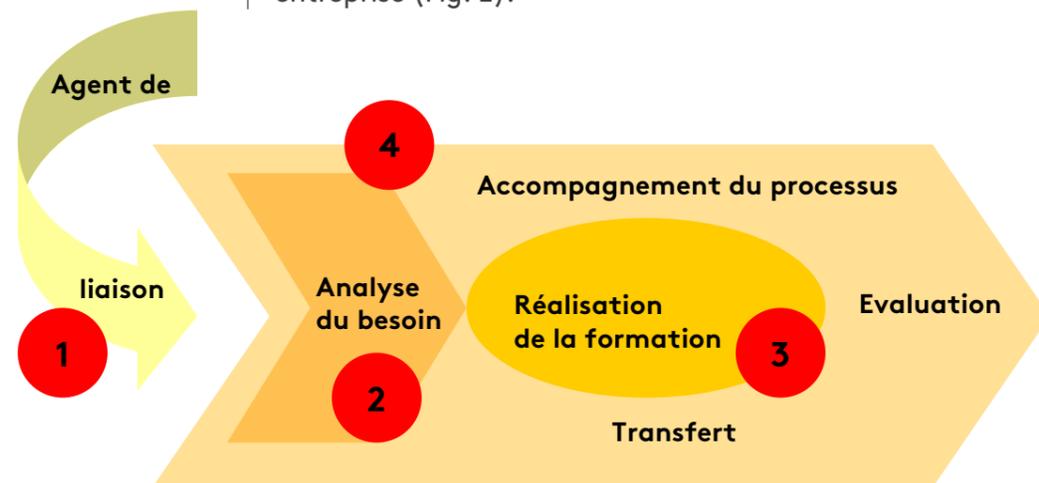


Fig. 2 : Modèle pour la formation des conseillers et formateurs : fonctions et interactions

Quelles sont les fonctions-clés dans le processus ?

En plus des personnes impliquées du côté de l'entreprise, la chaîne du processus décrite ci-dessus - basée sur les expériences précédentes - repose sur 4 fonctions-clés, en général tenues par des personnes formées à l'extérieur de l'entreprise :

la personne avec la **fonction 1 ("Agent de liaison")** établit le premier contact avec l'entreprise. Au cours de la discussion avec les responsables, elle démontre les avantages qu'une promotion des compétences de base dans l'entreprise peut apporter aux travailleurs peu qualifiés;

la personne avec la **fonction 4 (Accompagnement du processus)** prend alors le relais. Elle est responsable de l'ensemble du projet de formation continue : en contact avec les responsables de l'entreprise et les autres personnes impliquées, elle s'assure que les analyses des besoins sont effectuées, qu'une mesure de formation continue adéquate est définie et réalisée, que les mesures favorisant le transfert sont introduites, et que le projet de formation est évalué;

la personne avec la **fonction 2 (Analyse du besoin)** analyse les attentes actuelles et futures vis-à-vis des collaborateurs de l'entreprise, et identifie avec le groupe-cible les besoins de formation et les objectifs globaux de la mesure de formation;

sur la base de l'analyse des besoins et des objectifs globaux, la personne avec la **fonction 3 (Réalisation de la formation)** conçoit et réalise la mesure de formation.

Les quatre fonctions nécessitent des compétences différentes; une même personne peut assumer deux fonctions. Pour éviter de créer trop d'interactions, il est recommandé de n'impliquer, en plus de la fonction 1 ("Agent de liaison"), que deux autres personnes : la fonction 2 (Analyse du besoin) peut être assumée soit par la personne avec la fonction 4 (Accompagnement du processus), soit par la personne avec la fonction 3 (Réalisation de la formation), avec une définition des interactions dans chaque cas particulier.

## Les guides

Qu'offrent les guides ?

Les guides accompagnent l'utilisateur de la boîte à outils GO à travers un processus partiel de l'ensemble de la démarche pour le développement et la réalisation de mesures de formation selon le modèle GO, par ex. la description du profil de compétences par rapport aux compétences de base pour un poste de travail déterminé, ou l'inventaire des besoins de formation des collaborateurs.

Chaque guide présente étape après étape la procédure recommandée. Celle-ci est motivée et d'éventuelles alternatives sont indiquées, de

## Quels guides existe-t-il ?

manière à ce que l'utilisateur puisse adapter le processus à sa réalité spécifique.

Ci-après une brève description des guides disponibles :

### Guide A

Il décrit les procédures possibles à suivre pour l'analyse d'un profil de compétences d'une activité au sein de l'entreprise ou pour un poste déterminé.

Selon l'entreprise, l'objectif et les compétences du profil, différentes démarches seront proposées (par ex. atelier avec des professionnels, interviews, observation directe) afin de répertorier les situations concrètes caractérisant l'activité, et de les analyser à travers les ressources (en particulier les connaissances et les habiletés dans chacun des domaines des compétences de base) nécessaires et utiles pour gérer cette situation.

### Guide B

Il décrit des démarches possibles pour répertorier les besoins de formation des collaborateurs par rapport aux profils de compétences définis.

Selon le contexte et le nombre de collaborateurs concernés, différentes méthodes seront à nouveau proposées pour l'inventaire des besoins de formation (par ex. discuter des situations concrètes à son poste de travail, procédure de test adaptée).

### Guide C

Il contient des conseils et des idées pour un dispositif didactique et méthodique de mesures de formation dans le domaine des compétences de base.

Des facteurs de réussite y sont cités et illustrés pour des formations avec des personnes peu qualifiées. De plus, deux démarches éprouvées pour la conception d'unités d'apprentissage y sont présentées : l'apprentissage basé sur la situation et l'apprentissage par scénarios.

### Guide D

Il décrit comment réaliser un bilan des compétences de base pour le personnel d'une entreprise de production ou de services, pour un groupe de collaborateurs ou dans le cadre de mesures destinées aux chômeurs, et comment les instruments de la boîte à outils GO peuvent être utilisés en vue du développement d'instruments de test.

Les démarches sont illustrées par des exemples d'application concrets, qui peuvent être transposés par les utilisateurs à d'autres branches ou réalités.

### Guide E

Il décrit comment favoriser la durabilité des mesures de formation, en planifiant explicitement et en accompagnant le transfert des acquis

du cours dans le quotidien professionnel.

Le guide contient, outre les démarches proposées, des conseils et des exemples pour l'illustration de projets et d'accords de transfert de même que des listes de contrôle pour définir ceux-ci.

### Guide F

Il montre comment le processus d'évaluation peut être planifié et réalisé dans des projets GO sur différents niveaux (processus global, formation, transfert).

En plus des présentations de chaque évaluation (objectifs, dimensions, démarches, outils appropriés), l'annexe offre un plan.

### Guide G

Il décrit pour finir le déroulement complet d'un projet GO d'un point de vue macro et il montre les mesures de controlling les plus appropriées pour chaque processus partiel.

Ce guide s'adresse tout particulièrement aux accompagnateurs de processus mais il est aussi approprié pour donner à des dirigeants ou des responsables de projet du côté de l'entreprise une vue d'ensemble du processus complet.

## Les descripteurs

### Qu'est-ce qu'un descripteur ?

Un **descripteur** est la brève description d'une situation professionnelle concrète, comme par ex. :

*inscrire des informations dans un document pré-structuré,*

ou

*noter des résultats d'observations ou de mesures à son poste de travail.*

Un descripteur est relativement abstrait car il correspond à tout un groupe de situations professionnelles spécifiques et concrètes. *Inscrire des informations dans un document pré-structuré* comprend par exemple des situations comme *enregistrer ou modifier des articles et leur prix sur un masque de saisie*, ou bien *remplir un bulletin de livraison* ou encore *inscrire le nom de la personne qui appelle, l'horaire et la raison de l'appel dans un formulaire de prise de messages téléphoniques*.

Ces situations ont toutefois des **caractéristiques** communes, par ex. :

- Il s'agit de « documents pré-structurés », par ex. de formulaires régulièrement utilisés.
- La longueur du texte est limitée, et son vocabulaire est en règle générale inhérent au travail et d'un usage courant.
- Les informations doivent souvent être transférées à partir d'une

autre source.

- Les informations doivent être écrites correctement.

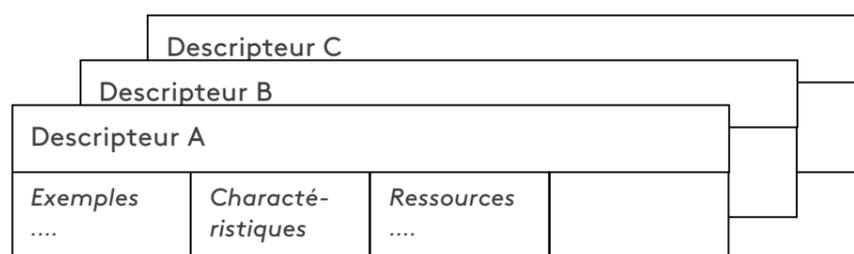
Ces situations exigent aussi des **ressources** qui sont similaires, par ex.

- Se repérer dans un format de document connu et clair (formulaire, tableau, masque d'écran).
- Copier des mots et en vérifier l'écriture.

Sur la base de ces points communs, les situations concrètes peuvent être englobées dans un « groupe ». Le descripteur est donc pour ainsi dire l'étiquette de ce groupe.

Pour chaque descripteur, on trouve :

1. des exemples concrets de différents contextes professionnels
2. les caractéristiques des situations
3. une liste des plus importantes ressources nécessaires ou utiles.



### Quel est le rôle des descripteurs ?

Les compétences de base indispensables pour une activité ne sont souvent pas prises en considération car elles sont quasiment « invisibles ». C'est-à-dire qu'elles constituent des conditions implicites à l'exercice de l'activité professionnelle en question. Des lacunes dans les compétences de base peuvent se manifester à travers des erreurs qui se répètent, des hésitations ou par l'incapacité d'un collaborateur à gérer des situations qui sortent de la routine.

Un **exemple** : à première vue, savoir lire et écrire n'apparaît pas indispensable pour un emploi dans une entreprise de nettoyage. Si l'on demandait au responsable ou à un collaborateur d'une entreprise de nettoyage s'il est nécessaire d'écrire dans sa profession, la réponse serait probablement négative.

Si l'on demandait au collaborateur s'il a sur lui un stylo et pourquoi, et s'il a un plan de travail grâce auquel il sait quand et où il doit nettoyer, alors une série de situations dans lesquelles savoir lire et écrire joue un rôle apparaissent tout à coup.

Par rapport à l'analyse des profils de compétences, les descripteurs prennent la fonction d'une liste de contrôle : à l'aide de cette liste, on peut vérifier si tous les aspects importants et les actions en situation ont été répertoriés lors de l'observation d'une activité spécifique.

### Qu'y a-t-il dans les activités didactiques ?

Une action en situation en rapport avec l'exemple ci-dessus de l'entreprise de nettoyage pourrait être : relever dans le plan de la semaine quels objets doivent être nettoyés quel jour puis indiquer les tâches accomplies.

Les actions en situation identifiées peuvent être classifiées dans les listes de descripteurs. Par rapport à la lecture, la situation décrite ci-dessus correspondrait au descripteur *reconnaître et comprendre des mots récurrents* ; par rapport à l'écriture, à *inscrire des données habituelles dans des formulaires ou des listes*.

Les descripteurs permettent donc de pouvoir classer et catégoriser la variété des contextes et des activités professionnels, et de comparer différentes activités dans plusieurs branches et environnements de travail par rapport à leurs exigences dans le domaine des compétences de base.

Les descripteurs forment une structure de base claire mais flexible du système ; ils sont la langue commune à l'aide de laquelle on peut mieux se comprendre sur les compétences de base requises pour un poste de travail, même au-delà des limites d'une entreprise.

Les descripteurs forment également le point de départ pour accéder aux collections d'**activités didactiques** et des **conseils et idées pour la formation**.

Dans les activités didactiques on trouve des exemples concrets d'application d'un descripteur. Ces exemples sont présentés sous forme de tâches, qui peuvent être utilisées telles quelles pour effectuer des tests ou des activités d'apprentissage ou encore qui peuvent être adaptées aux besoins.

Pour chaque descripteur, il existe plusieurs activités qui proviennent de différents contextes et/ou qui sont orientées vers différents niveaux de compétences.

Les tâches peuvent – après avoir été adaptées au contexte professionnel spécifique – être utilisées pour un test afin de définir plus exactement les conditions sur lesquelles une éventuelle mesure de formation peut se baser, ou encore elles peuvent offrir du matériel et des idées pour la formation elle-même.

Pour le descripteur de lecture susmentionné *reconnaître et comprendre des mots récurrents*, on trouvera par ex. les tâches suivantes :

- dans une liste de mots écrits en différentes couleurs et en différents formats, cocher les jours de la semaine
- interpréter une inscription simple dans un calendrier (date, jour de la semaine, horaire et événement)
- identifier sur l'étiquette de produits de nettoyage l'usage auquel ils sont destinés (salle de bains, sols, fenêtres)

- identifier sur un plan de travail simple, les objets qui doivent être nettoyés.

Les tâches présentent des compétences en ordre croissant quant à l'aptitude à identifier et comprendre des mots isolés dans le contexte d'un texte ainsi qu'à la capacité de comprendre globalement l'intention du texte.

Dans les activités didactiques, les tâches pour chaque descripteur sont :

1. séparées selon le contexte
2. classées dans un ordre de complexité croissante.

Les activités didactiques doivent être considérées comme des idées et des exemples. Ce qui signifie que les tâches doivent être adaptées à l'objectif : servir de test ou d'activité d'apprentissage. Par exemple, si elles sont utilisées lors d'un test pour le personnel de cuisine d'un restaurant ou bien comme tâches d'apprentissage dans une formation destinée aux ouvriers d'une entreprise de construction.

### Idées et conseils pour la conception de formations

A partir des descripteurs, un autre lien mène à des idées et conseils sur le contenu et la conception de formations dans les domaines de compétences concernés.

Grâce à leur utilisation croissante dans différentes entreprises et branches, le nombre et la variété d'activités disponibles augmenteront. Cela pourra ainsi devenir un riche inventaire d'exemples et d'idées pour des tests et des activités d'apprentissage basées sur la pratique.

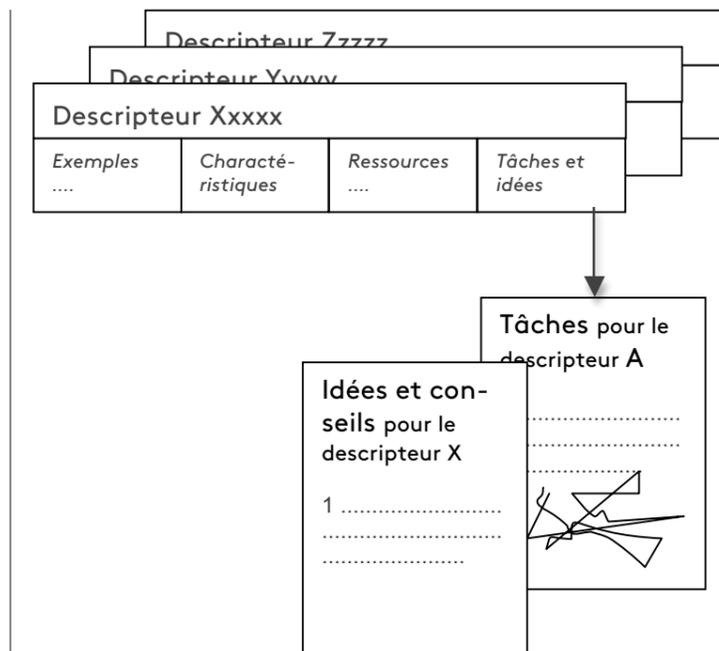
### Vue d'ensemble des produits

#### Comment les différents produits se rapportent-ils les uns aux autres ?

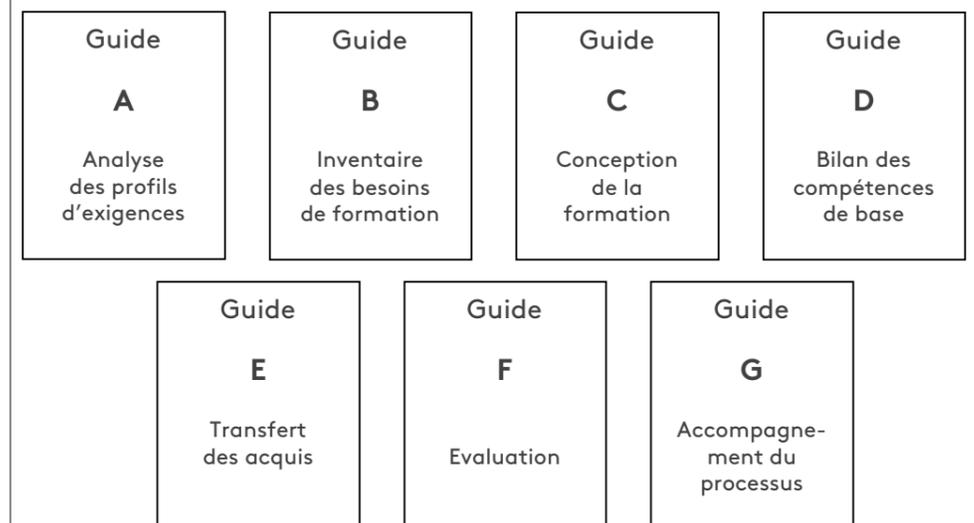
Les listes des descripteurs forment la « colonne vertébrale » de la boîte à outils GO. Celle-ci contient un nombre de descripteurs pour les domaines de compétences de base définis.

A travers les descripteurs, on arrive aux **activités didactiques**. Sous chaque descripteur est répertorié un nombre de tâches qui peuvent – après être adaptées au contexte – être d'une part employées dans l'objectif d'un test, d'autre part comme point de départ pour une situation d'apprentissage. De plus sont également disponibles des **idées et conseils** pour chaque descripteur.

Les activités didactiques, les idées et les conseils sont disponibles à l'adresse [www.alice.ch/gotoolkit-fr](http://www.alice.ch/gotoolkit-fr)



Les différents **guides** décrivent une partie du déroulement du processus complet d'un projet GO. Ils expliquent également où et comment les instruments de la boîte à outils GO peuvent être employés.

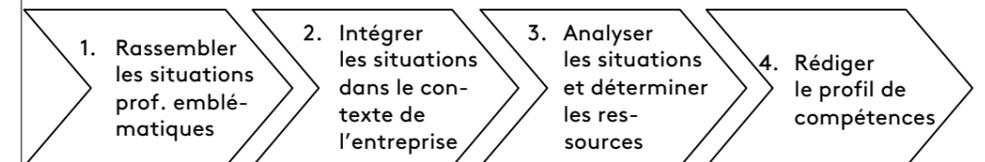


Guide A  
Analyse des profils de compétences

## Analyse des profils de compétences

Quel est le contenu de ce guide ?

Le présent guide décrit la manière d'analyser les exigences requises pour une activité ou un poste de travail par rapport aux compétences de base. La procédure décrite comprend les étapes suivantes :



Dans la mesure du possible, toute la procédure devrait être menée par un spécialiste de la formation externe à l'entreprise.

La procédure décrite, relativement dispendieuse, est appropriée si l'on désire avoir de solides bases pour un usage varié. Le profil de compétences détaillé qui en découle pourra, par exemple, être employé :

- comme base pour le recrutement et l'intégration de nouveaux collaborateurs
- pour l'inventaire des besoins individuels de formation des personnes titulaires de la fonction
- pour l'identification de points faibles « collectifs »
- pour la définition de mesures de formation ciblées et pertinentes
- pour la détermination d'interventions nécessaires à d'autres niveaux, comme par ex. dans les processus de travail.

Au cours de certaines étapes, des alternatives et des variantes moins dispendieuses seront mises en évidence pour permettre de choisir celle qui convient le mieux selon les besoins et le contexte.

L'analyse devrait inclure des développements futurs possibles, des activités spécifiques et respectivement des postes de travail (par ex. les prochaines étapes du développement technologique).

Les types de procédures les plus adéquates pour les objectifs fixés devraient dans tous les cas être discutés et convenus avec le mandant.

## Structure du profil de compétences

Qu'est-ce qu'un profil de compétences ?

La procédure proposée repose sur le modèle des « compétences en situation » (Hansruedi Kaiser, *Wirksame Ausbildungen entwerfen – Das Modell der konkreten Kompetenzen*, h.e.p., Berne 2005).

**Qu'est-ce qu'une compétence en situation ?**

Dans ce modèle, les profils de compétences sont décrits comme un ensemble d'actions en situation ; y sont intégrées les connaissances et les aptitudes nécessaires pour gérer efficacement la situation ainsi que les ressources externes (appareils, textes, etc.).

Les connaissances et les habiletés sont classées par rapport aux différents domaines de compétences, à savoir

- Communication orale (CO)
- Lecture (L) et Ecriture (E)
- Numératie (N)
- Technologies d'information et de communication (TIC)
- Collaboration et méthodes de travail (Z)

Un tableau comme celui des pages 5-6, présentant la description d'une situation et celle des ressources correspondantes, est désigné comme **compétence en situation**.

Un profil de compétences se compose de plusieurs de ces compétences en situation. La palette complète des actions en situation d'une profession comprend généralement quelques 50 situations. Pour la plupart des fonctions au sein d'une entreprise, 10 situations peuvent suffire pour en faire une description.

Des situations emblématiques et des familles de situations décrivent une action en situation par différents moyens :

La **situation emblématique** sera racontée comme un récit. Ainsi, il sera possible de représenter plastiquement l'action avec toutes ses exigences. Le « savoir-être » surtout, qui risque souvent de se perdre dans des descriptions plus abstraites, peut être bien décrit de cette manière.

Il a aussi été démontré que les situations emblématiques racontées sous forme de récits représentent le moyen de communication idéal avec les personnes concernées. Des représentations abstraites inexactes ne provoquent que peu de réactions chez beaucoup de personnes car elles ont de la peine ou n'osent pas non plus s'imaginer dans la situation décrite. La forme du récit trouve par contre généralement un grand écho et les histoires sont volontiers corrigées ou complétées, au cas où cela serait nécessaire.

Mais une situation emblématique n'est évidemment qu'une des situations possibles dans un groupe complet de situations semblables. Le caractère emblématique de la situation, de même que les autres situations concernées, n'apparaît pas immédiatement à partir de cet exemple. Avec la **famille de situations**, on peut l'esquisser à un niveau abstrait.

Dans l'exemple ci-dessous, la famille de situations est présentée au sens large, c'est-à-dire que la situation emblématique constitue un exemple pour toutes les situations dans lesquelles sont rassemblées les données de fréquence apparaissant dans les processus de travail et représentées sous forme de tableaux. Cela signifie que comme exigeance l'on s'attend à ce que des personnes qui répondent à ce profil, puissent accomplir de la même façon n'importe quelle autre situation (par ex. dans une cantine, faire une liste du menu le plus fréquemment consommé).

Dans l'exemple, la liste des **ressources** ne se prétend pas exhaustive. Les inscriptions doivent seulement illustrer ce que l'on peut comprendre dans chacune des catégories. Une analyse plus approfondie donnerait bien d'autres inscriptions (par ex. Jean doit d'abord comprendre la tâche de gérer un tableau : CO).

Certaines des ressources indiquées présentent aussi une certaine contradiction avec la famille de situations considérée de manière très large, car elles se réfèrent strictement à la situation emblématique, comme par ex. « les désignations de groupes de plantes ». L'exemple devrait également être remanié sur ce point de manière approfondie (cf. étape 4).

<b>Situation emblématique</b>	<p>Dans l'exploitation horticole où Jean travaille, on répertorie systématiquement le temps que chaque employé met pour accomplir une certaine activité. Pour ce faire, Jean note chaque jour ses tâches dans un tableau : pendant combien de minutes il s'est occupé de la vente, combien de temps il a consacré à la culture et aux soins des plantes, etc.</p> <p>Pour la culture et les soins, il doit encore différencier certains groupes de plantes. Celles qui appartiennent à des groupes spéciaux et celles qui font partie du « reste », ce qui change d'une fois à l'autre selon le type de plantes pour lequel le responsable entend clarifier l'importance en termes de coûts.</p> <p>Jean note donc pendant la journée les indications sur le tableau imprimé concernant son secteur de travail. Le soir il retranscrit les valeurs dans un tableau sur un ordinateur. Ensuite il corrige ou complète l'une ou l'autre des valeurs du tableau, le cas échéant.</p>
<b>Famille de situations</b>	La personne fixe dans des tableaux des données provenant de son travail habituel, considérées sous l'aspect de leur fréquence.

<b>Ressources</b>	<u>Connaissances</u>	<u>Habiletés</u>	<u>Ressources ext.</u>
C			
L	Descriptions de groupes de plantes	Lire des notions professionnelles, même complexes	Lexique des plantes

E		Inscrire des données dans un tableau	
N	Unités de temps (minutes, heures)	Estimer le temps nécessaire pour accomplir une tâche définie, Vérifier la plausibilité des inscriptions prises séparément et dans leur ensemble	
T		Saisir des données dans un tableau	Ordinateur
Z		Travailler de manière systématique, vérifier les saisies	

**Comment parvient-on à une liste des compétences en situation ?**

On parvient à une liste des compétences en situation – c.à.d. à un profil de compétences – à travers quatre étapes :



A chaque étape, des personnes différentes sont impliquées et d'autres outils sont employés.

## 1. Rassembler des situations

**Atelier avec des professionnels expérimentés**

Dans la première étape, il s'agit de rassembler des situations recouvrant les tâches de la fonction ou du secteur de travail, pour lesquels on doit définir un profil de compétences.

Pour parvenir plus facilement à des listes significatives, on organisera un atelier avec des professionnels qui exercent actuellement les fonctions en question. Au moins trois de ces professionnels sont nécessaires pour l'atelier mais, dans la mesure du possible, on en prendra davantage. De plus, on a besoin d'une personne qui coordonne l'atelier et assume le rôle d'animateur. Il vaudrait également mieux avoir la collaboration d'une autre personne qui documente la discussion.

Les participants seront invités à décrire des situations emblématiques quotidiennes de leur profession, plutôt sous forme de récits concrets de ce qu'ils ont fait la semaine ou le mois précédent. (La période considérée dépend de la fréquence de la répétition d'une même tâche : toutes les heures, toutes les semaines ou même tous les ans).

Ces histoires seront notées sur des feuilles de *flip-chart*, affichées

**Première rédaction des situations**

visiblement les unes à côté des autres et on les complétera jusqu'à ce qu'elles couvrent entièrement le secteur de travail.

Ensuite, on essaiera de formuler pour chaque récit/situation une famille de situations, c.à.d. de décrire ce qui est commun à toutes les situations pour lesquelles l'histoire offre un exemple.

Ce qui est ici décisif, c'est que, en dehors de l'animateur, ne prennent part à l'atelier exclusivement que des personnes compétentes exerçant actuellement la fonction en question. Ils sont la meilleure source pour une description réaliste des véritables compétences. Des « experts », comme peuvent l'être des responsables RH, des syndicalistes ou des formateurs, ne sont pas appropriés comme participants à cet atelier.

Les situations emblématiques devraient si possible être laissées telles quelles afin qu'elles reflètent bien la manière des professionnels expérimentés de parler de leur profession. Bien sûr, on retouchera les descriptions, faites au cours de l'atelier, qui pourraient sembler un peu décousues.

On peut retravailler de manière plus approfondie les familles de situations. Il vaut la peine ici de réfléchir si l'on entend rester proches – au vu aussi des mesures de formation successives qui seront pilotées par le biais du profil de compétences – de la situation de travail découverte, tout à fait concrète (par ex. *l'annotation du temps qui est employé pour des groupes précis de plantes*), ou si l'on veut entendre la famille au sens plus large (par ex. *reporter dans un tableau des données sur son travail quotidien*).

**Alternative : observation sur le lieu de travail**

Une alternative à l'atelier, légèrement moins dispendieuse, est constituée par l'observation de professionnels sur leur poste de travail. Cette procédure convient particulièrement bien à des tâches répétitives, par exemple dans une entreprise de production.

**Alternative : analyse de profils existants**

S'il existe déjà un profil d'activité assez détaillé, on peut aussi le prendre comme point de départ. Il est toutefois recommandé de vérifier le profil lors d'un bref entretien avec des professionnels ou par une observation sur le poste de travail.

## 2. Classifier les situations

**Consultation des supérieurs**

La deuxième étape permet de classer les situations récoltées dans un processus d'entreprise global et de bien comprendre leur signification pour l'entreprise. Il en ressort une vision claire des aspects de la situation ou de sa gestion qui sont critiques pour le déroulement sans heurt de l'activité de l'entreprise (par ex. exactitude des calculs, précision dans la compréhension des indications écrites).

## Elaboration des situations

De plus, on obtiendra des informations en confrontant les supérieurs aux situations récoltées et en les consultant sur les questions soulevées ; ci-dessus sur la signification de la situation pour l'ensemble de l'entreprise ou sur les points critiques relevés.

Cette consultation peut être complétée par l'étude de documents existants comme des descriptions de positions, des organigrammes, des descriptions de processus, etc.

La réélaboration de la signification de chaque situation pour la marche de l'entreprise peut se répercuter sur différents éléments :

- La **description de la situation** doit être complétée et/ou les éléments les plus importants de l'histoire doivent être déplacés pour rendre la situation plus claire.
- Eventuellement la **famille de situations** doit aussi être adaptée.
- Des indications sur les **ressources** peuvent déjà apparaître, c.à.d. que l'on a déjà des premières indications pour l'élaboration de la liste des ressources dans la prochaine étape.
- Les **connaissances générales** sont complétées par des informations utiles pour centrer les observations et les sondages de la prochaine étape, correspondant à l'inventaire des ressources.

## 3. Répertoire des ressources

### Examen des listes de descripteurs

Dans la troisième étape, il s'agit de compléter les descriptions de situations par une liste des ressources nécessaires correspondantes.

Pour gérer chaque action en situation, il est important d'employer des ressources professionnelles, méthodiques et sociales très différentes.

Conformément à l'objectif de promotion des domaines de compétences de base définis, il s'agit donc de rechercher de manière ciblée les ressources nécessaires dans ces domaines.

Les descripteurs de la boîte à outils GO fournissent pour cela une sorte de « lunettes » appropriées, dans le sens qu'ils indiquent sous quel angle les situations doivent être considérées (descripteurs) et les ressources qui peuvent être importantes pour une situation (listes de ressources).

Le plus souvent on verra que plusieurs descripteurs, mais en aucun cas tous ensemble, sont utilisés pour analyser les exigences d'une situation donnée. Et aussi que pour chaque descripteur utilisable plusieurs ressources, mais pas nécessairement toutes celles qui y sont énumérées, jouent un rôle dans la situation considérée.

### Interviews de professionnels expérimentés

L'accès le plus direct aux ressources indispensables passe par la consultation de professionnels expérimentés dans les situations correspondantes. Le point de départ est constitué par les descripteurs qui fournissent alors la question d'entrée en matière. Par ex. *est-ce qu'il arrive dans votre travail, que vous deviez relever des valeurs dans un tableau ?*

S'il est difficile à la personne interrogée de répondre à la question, on peut proposer pour l'aider des exemples appropriés correspondant au descripteur, par ex., *si vous devez savoir le prix de produits ?*

Si au cours de l'entretien, on rencontre un indicateur particulièrement pertinent, on demande à la personne interrogée de décrire de son mieux sa démarche. On peut alors utiliser des ressources correspondant au descripteur, pour poser des questions de manière plus précise, comme par ex. *avez-vous une technique qui vous permet de vous assurer que vous n'avez pas pris la fausse colonne lors de relevés ?*

Pour chaque situation, cette consultation permet de dresser une liste de ressources, d'un côté classées selon les domaines des compétences de base et de l'autre, réparties en connaissances, habiletés et ressources externes (cf. page 4).

Pour la planification de mesures de formation, il est utile de demander par la suite quels points listés se révèlent, par expérience, difficiles ou sources d'erreur.

### Observation du poste de travail

Les actions professionnelles sont effectuées pour la plupart grâce à un savoir implicite, qui n'est pas consciemment et directement accessible aux personnes qui les accomplissent. Lors de la consultation directe de personnes, il existe un certain risque que celles-ci, juste pour pouvoir répondre à une question, donnent des réponses qui ne sont pas exactes sur leur manière de procéder.

C'est pourquoi il serait aussi judicieux d'observer comment les personnes interrogées (ou – pour étendre la base de données – d'autres personnes dans la même situation) effectuent les activités en question. Il faut faire attention aux écarts entre la procédure effective et la procédure décrite. Si de tels écarts se manifestent, ils seront notés et à la fin discutés avec la personne observée et, au besoin, la liste des ressources sera adaptée.

## 4. Rédiger la présentation

### Rédaction finale du profil de compétences

Dans la dernière étape, le profil de compétences requis sera rédigé sous forme de liste de compétences en situation.

Les descriptions de situations devraient déjà être disponibles à la fin de

la deuxième étape. Dans tous les cas, de légères adaptations se feront à la troisième étape sur la base des consultations et des observations faites.

Les ressources devraient par contre être encore systématiquement étudiées de manière approfondie afin d'examiner, étape par étape, les activités sur lesquelles portaient les questions et les observations. On peut montrer par là que des ressources nécessaires n'ont pas été mentionnées et considérées, par ex. parce que cela allait de soi pour la personne qui posait la question et celle qui y répondait.

Ainsi, par ex., quelqu'un qui doit extraire d'un tableau des prix en francs et en euros, a recours bien évidemment aux ressources *lire des nombres et des lettres* et *lire les prix en francs et centimes* (resp. en euros et centimes). On peut s'imaginer que ce point n'a pas été pris en compte pendant l'interview.

En conclusion, il s'agit d'adapter le degré de généralité des descriptions de ressources à celui de la famille des situations. Si dans la famille des situations, on trouve de manière tout à fait générale *la personne prend des données dans des tableaux bidimensionnels*, alors elle a besoin de la ressource évidemment aussi tout à fait générale *lire et interpréter des combinaisons de chiffres, lettres et symboles*.

Si la famille de situations est par contre prise dans un sens plus strict, comme *la personne extrait de tableaux simples le prix de produits* alors il lui suffit de savoir *lire et interpréter des montants exprimés en francs et centimes*.

Avec l'étendue de la famille de situations, on introduit aussi indirectement le niveau exigé pour d'éventuelles mesures de formation. Des objectifs généraux, comme le premier exemple susmentionné, sont très exigeants, dispendieux à réaliser et ne sont pas réalisables par tous. Des objectifs plus étroitement délimités peuvent par contre être réalisés par un plus grand nombre de personnes et avec moins d'investissements.

## Inventaire des besoins de formation

### Du profil de compétences à l'inventaire des besoins de formation

Le profil de compétences détaillé est une excellente base pour l'inventaire des besoins de formation. Selon les objectifs, l'inventaire peut comprendre toute la palette des situations professionnelles, ou se concentrer sur une situation considérée comme « critique » ; on peut aussi mettre l'accent sur un certain domaine des compétences de base, comme par exemple Lecture, Ecriture ou l'usage des TIC.

Dans tous les cas, il est utile, avant l'inventaire des besoins de formation, de clarifier la durée et la finalité des mesures de formation qui suivront.

La procédure d'inventaire des besoins de formation dans le domaine des compétences de base est décrite dans le **Guide B** de la boîte à outils GO.

Le **Guide D** décrit comment l'ont peut mener un bilan des compétences de base avec un groupe cible déterminé.

## Définition de mesures de formation

### Du profil de compétences à la formation

Une fois que le profil de compétences est défini, il peut aussi être utilisé pour concevoir des modules de formation adéquats. Plus le profil de compétences est détaillé et spécifique, mieux la formation peut être orientée vers les besoins des collaborateurs et fondée sur la pratique.

Des idées pour la définition et la conception de formations dans le domaine des compétences de base se trouvent dans le **Guide C** de la boîte à outils GO.

## Transfert des acquis

### De la formation au transfert dans le quotidien professionnel

Pour garantir la durabilité de mesures de formation dans le domaine des compétences de base, il est important que les participants à la formation puissent rapidement et de manière répétée employer et consolider, dans leur environnement de travail, les nouvelles compétences et ressources acquises.

Des idées pour la conception de mesures de transfert se trouvent dans le **Guide E** de la boîte à outils GO.

**Guide B**  
**Inventaire des besoins de formation**

## Inventaire des besoins de formation

**Quel est le contenu de ce guide ?**

Le présent guide décrit la manière de répertorier les besoins individuels de formation de collaborateurs en partant d'un profil de compétences, que ce soit par le biais d'entretiens individuels ou par une procédure de test.

En alternative, une procédure pour l'inventaire des besoins de formation a été sommairement définie ; celle-ci peut être appliquée au cas où aucun profil de compétences ne serait à disposition. Dans ce cas-là, ce ne sont pas les situations relatives au profil de compétences qui constituent les références pour l'entretien ou le test mais celles correspondant aux descripteurs définis pour chacun des domaines de compétences dans la boîte à outils GO.

## Objectif de l'inventaire des besoins de formation

**Dans quel but répertorier les besoins de formation ?**

L'objectif de l'inventaire des besoins de formation est de clarifier si certaines personnes pourraient bénéficier de mesures de formation dans le domaine des compétences de base.

Au moment d'établir l'inventaire, il est donc important d'être conscient qu'un diagnostic différencié n'a de sens que s'il existe la possibilité d'offrir également des mesures de formation différenciées correspondant à ces besoins.

Si par ex. la seule mesure de formation prévue pour les collaborateurs est un cours général de numératie, vouloir définir en détail les aspects mathématiques où elle a le plus de peine n'a pas beaucoup de sens. La simple constatation du fait que la personne ne dispose manifestement pas des compétences en numératie nécessaires dans son quotidien professionnel, suffit pleinement dans ce cas-là.

Un inventaire différencié des besoins individuels est pertinent uniquement s'il existe une palette complète de mesures de formation possibles.

Grâce à une coordination entre besoins et mesures de formation, l'on peut économiser beaucoup de temps et d'argent.

**Parvient-on à des résultats « sûrs » grâce aux inventaires ?**

Deuxièmement, il est important d'être conscient qu'il n'existe pas de procédure simple et en même temps infaillible pour répertorier les connaissances et les aptitudes d'une personne.

Les raisons pour lesquelles une personne rencontre des difficultés, ou n'en rencontre absolument pas, au cours d'un test ou d'un examen basé sur des compétences déterminées, peuvent être de différentes natures. Celles-ci ne coïncident pas toujours avec les causes que l'on

peut rattacher à une mesure de formation déterminée.

Plus on investira dans l'inventaire des besoins, plus on parviendra à les clarifier par un bilan complet. Il est toutefois souvent plus avantageux et plus précis de transférer une partie de la vérification des ressources disponibles (connaissances et aptitudes) directement au début de la formation.

Dans ce cas, plus de personnes seront dirigées vers une formation sur la base d'une observation tendancielle plutôt grossière. Les formateurs pourront employer les premières heures pour exclure du cours les personnes inadaptées.

## Choix de la procédure

Trois procédures différentes pour l'inventaire des besoins de formation sont décrites dans ce guide :

1. Sondages sur la base du profil de compétences
2. Utilisation de tests
3. Sondages sur la base des descripteurs GO

L'une ou l'autre de ces procédures sera adoptée selon la grandeur et le type d'entreprise, le nombre de collaborateurs concernés, les objectifs et la durée des formations planifiées. Dans certaines circonstances, il est aussi pertinent de suivre la combinaison de deux procédures.

### Dans quel cas la procédure 1 convient-elle ?

(Sondages sur la base du profil de compétences)

En partant du profil de compétences précédemment défini (cf. Guide A), les supérieurs sont dans un premier temps confrontés, oralement ou par écrit, aux actions en situation et interrogés sur les difficultés possibles de leurs collaborateurs.

Là-dessus, des entretiens individuels vont se dérouler avec les collaborateurs. Les descriptions des situations concrètes seront discutées l'une après l'autre et l'on établira où des hésitations ou bien des difficultés apparaissent.

Cette procédure est particulièrement indiquée quand le nombre des collaborateurs impliqués est clairement délimité et l'objectif des formations planifiées est l'amélioration de leur performance à leur poste de travail actuel, également par ex. dans le cadre des compétences d'un système d'assurance qualité.

### Dans quel cas la procédure 2 convient-elle ?

(Utilisation de tests)

C'est à nouveau le profil de compétences et un entretien avec les supérieurs qui constituent le point de départ pour discuter du domaine cible et des difficultés des collaborateurs.

Après cela, les tâches des tests sont développées, grâce auxquelles un bilan individuel des collaborateurs peut être établi. Les résultats des

tests peuvent ensuite constituer la base d'un bref entretien individuel avec chaque collaborateur.

Cette procédure est particulièrement indiquée lorsqu'un plus grand nombre de collaborateurs est concerné. Elle est aussi appropriée s'il s'agit plutôt de vérifier les compétences des collaborateurs par rapport à des situations de travail modifiées ou suite à un changement possible de leurs fonctions.

### Dans quel cas la procédure 3 convient-elle ?

(Sondages sur la base de descripteurs)

Cette procédure peut être prise en considération lorsqu'aucun profil de compétences n'est disponible par rapport aux compétences de base et qu'il n'est pas possible ou pertinent d'en établir un.

Les descripteurs définis dans la boîte à outils GO pour chacun des domaines de compétences constituent le point de départ pour les entretiens avec les supérieurs et les collaborateurs.

## 1. Sondages sur la base du profil de compétences

### Point de départ : le profil de compétences

Un profil de compétences établi précédemment est un excellent point de départ pour l'inventaire des besoins de formation. Les descriptions des situations contenues dans le profil de compétences constituent la base du sondage, tant auprès des supérieurs qu'auprès des collaborateurs. On vérifiera dans l'ordre, si la personne concernée a des difficultés dans les différentes situations énoncées.

Dans de nombreux cas on peut imaginer où se situent les points critiques et dans quelle direction les mesures de formation devraient aller. L'inventaire des besoins de formation mettra donc l'accent sur les situations concernées.

### Sondage auprès des supérieurs

Les supérieurs directs des collaborateurs sont une source relativement fiable pour obtenir des informations significatives. Ils peuvent donner des renseignements, en les observant, sur les difficultés que certains d'entre eux rencontrent dans des situations données.

Le sondage auprès des supérieurs peut se dérouler oralement ou par écrit. Ces derniers reçoivent la description, tirée du profil de compétences, des actions significatives dans leur domaine. De plus les ressources pour lesquelles des formations sont planifiées, c.à.d. pour lesquelles l'inventaire des besoins est important, sont mises en avant.

On demande aux supérieurs de passer en revue tous leurs collaborateurs et de réfléchir si ces derniers rencontrent des difficultés dans une ou plusieurs des situations décrites. Des questions concrètes pourraient être par exemple :

- Le collaborateur peut-il être employé dans cette situation à n'importe quel moment avec pleine satisfaction ?

## Entretien avec les collaborateurs

- Peut-il être employé, mais travailler de manière inefficace ?
- Peut-il être employé, et nécessiter un soutien ou un contrôle régulier ?
- N'est-il jamais employé dans cette situation, bien qu'en fait cela puisse être tout à fait pertinent ?

Dans une seconde étape, il s'agit pour les supérieurs de réfléchir si ces difficultés qu'ils savent, ou qu'ils supposent, que leurs collaborateurs rencontrent, ont un lien avec des lacunes dans une ou plusieurs des ressources mises en évidence.

Comme il s'agit de suppositions, il faudrait plutôt répondre par oui à la question en cas de doute. L'estimation peut toujours être corrigée par la suite.

Le sondage auprès des supérieurs fournit une évaluation tierce des collaborateurs. A travers le sondage direct de ceux-ci, on obtient une auto-évaluation. On peut imaginer différentes combinaisons entre ces deux démarches :

- On peut ne choisir que l'une ou l'autre des démarches, c'est-à-dire n'interroger que les supérieurs ou que les collaborateurs.
- On peut combiner les deux, en n'interrogeant que les collaborateurs que leurs supérieurs ont précédemment désignés comme participants hypothétiques à l'une ou l'autre des mesures de formation.
- On peut interroger tous les collaborateurs parallèlement à leurs supérieurs, afin d'obtenir des évaluations qui se complètent.

La procédure pour l'auto-évaluation des collaborateurs est pour l'essentiel la même que celle du sondage auprès des supérieurs, si ce n'est qu'elle est effectuée, dans tous les cas, oralement :

- A quelle fréquence ces situations se présentent-elles dans votre travail habituel ?
- Avec quel niveau d'assurance pouvez-vous les affronter ?
- Evitez-vous dans tous les cas de telles situations ?

Lors de situations dans lesquelles la personne concernée se sent peu sûre, on demandera immédiatement sur quoi pourrait se baser ce manque d'assurance :

- Comment cela se passe-t-il exactement pour vous dans ces situations-là ?
- Sur quels obstacles butez-vous ?

Il est important que les collaborateurs vivent la possibilité d'une participation à une formation comme quelque chose de positif et que,

pendant le sondage, un rapport de confiance s'instaure, de sorte qu'ils osent affronter leurs difficultés.

## 2. Mise en place d'une procédure de test

### Point de départ : le profil de compétences et l'entretien avec les supérieurs

On discutera avec les supérieurs des descriptions de situations précédemment définies et contenues dans le profil de compétences. Puis, on pourra déterminer lesquelles de ces situations sont particulièrement importantes pour le fonctionnement de l'entreprise et enfin ce qui en constitue les points « critiques ».

Avant de développer une procédure de test, il faut avoir clairement en vue l'objectif visé et sur quoi la mesure de formation envisagée doit se concentrer. Un large répertoire des aptitudes dans le domaine des compétences de base n'a pas de sens si l'on décide à l'avance qu'une seule offre de formation dans le domaine de la numératie sera planifiée.

Les supérieurs peuvent aussi communiquer leurs premières estimations des difficultés individuelles des collaborateurs afin de délimiter le spectre des domaines à tester et les niveaux du test.

### Formulation des tâches du test

Les tâches du test devraient fondamentalement reproduire le plus fidèlement possible la réalité du travail. S'il est prévu que le test ne sera pas mené dans le contexte professionnel normal mais par ex. dans une salle de cours, il faut faire attention à réduire le plus possible la difficulté supplémentaire de la distance avec le contexte réel du travail.

Dans les cas où la vérification des capacités linguistiques n'est pas l'objet central du test, il faut éviter que la langue représente un obstacle supplémentaire dans la compréhension des tâches.

Pour avoir une bonne tâche de test, il faut tenir compte des aspects suivants:

#### 1. Décor contextuel des tâches fidèle à la réalité :

Les tâches font référence à l'environnement professionnel (il sera par ex. rappelé par le biais de photos), ou à l'environnement immédiat de la salle de test ou à des objets qui s'y trouveraient.

#### 2. Formulation des tâches fidèle à la réalité :

L'activité exigée (lire, écrire, calculer, etc.) fait partie, dans la forme utilisée ou dans une forme semblable, du quotidien professionnel ou satisfait à un objectif immédiat ou plausible dans la situation présentée.

#### 3. Largeur dans l'énoncé des tâches :

Il n'existe pas uniquement le fait de « savoir » ou de « ne pas

## Emploi des descripteurs

savoir »; la tâche peut également être évaluée comme étant « très bien » ou « un peu moins bien » accomplie et il y a éventuellement aussi différentes manières de résoudre la tâche.

### 4. Majeure transparence possible dans le processus de résolution :

La manière suivie par les participants au test pour résoudre la tâche, sera le plus largement possible transparente.

Au cas où l'on voudrait employer la procédure de test de manière très large, il faudrait d'abord tester sa validité sur un petit groupe pilote. Cette étape est absolument indispensable si le test est lié à un processus de sélection.

Pour la formulation des tâches du test, on peut avoir recours aux activités didactiques de la boîte à outils GO ; chaque descripteur est relié à des activités didactiques. On y trouve des exemples de tâches de différents domaines et/ou de différents niveaux de compétences. Ces tâches doivent être considérées comme des exemples et des suggestions; elles doivent en tout cas être adaptées pour être employées dans des tests.

## Déroulement des tests

On peut imaginer que la plupart des personnes qui passent le test n'ont pas de souvenirs positifs liés à l'école et aux examens. C'est pourquoi un décor contextuel des tâches fidèles à la réalité (cf. ci-dessus) prend toute son importance. Il est aussi essentiel que les personnes soient informées à ce propos sur ce qui se passera, à quoi les tests serviront et ce que l'on fera des résultats.

Le test devrait avoir lieu dans un environnement si possible sans possibilité de dérangement. De même des facteurs supplémentaires de stress comme la pression du temps ou l'observation de la part de tierces personnes seront évités, s'ils ne sont pas importants pour le test.

Les tests ne devraient pas, en règle générale, être liés à des processus de sélection. Ils devraient plutôt être présentés comme une chance d'améliorer ses compétences grâce à une formation ciblée pour avoir ainsi une meilleure position sur le marché du travail.

Une auto-évaluation des collaborateurs sur les aptitudes et les habiletés testées représente un bon complément au test. Il est toutefois recommandé d'effectuer cette auto-évaluation avant le test afin que la performance subjective ressentie lors du test ne l'influence pas.

Pour qu'une auto-évaluation soit possible, les « items » doivent être très concrets. Des descripteurs « je peux » ayant un lien évident avec des situations connues (à cocher) conviennent mieux que des questions ouvertes.

## Entretien avec les personnes qui passent le test

Par exemple, au lieu de demander : « Comment évaluez-vous vos connaissances en ce qui concerne l'utilisation du courrier électronique? » ; il vaudrait mieux donner quelques affirmations du genre : « Je peux ouvrir le programme e-mail sur mon PC, recevoir des e-mails, les ouvrir et les lire et ensuite à nouveau les fermer ».

Attention : des compétences langagières lacunaires ou des difficultés de lecture peuvent influencer ou gêner fortement l'auto-évaluation.

Les tâches du test et les résultats obtenus sont une bonne base pour une discussion, lors d'un entretien direct avec les collaborateurs, sur les points forts et les difficultés qui ressortent du test, et éventuellement aussi pour les corriger. A cette occasion, les mesures de formation planifiées peuvent être présentées ou l'on peut proposer d'autres mesures individuelles (par exemple un cours de langue).

Il est recommandé que ces entretiens ne soient pas conduits par les supérieurs mais par des spécialistes externes.

## 3. Sondages sur la base des descripteurs GO

### Sondage auprès des supérieurs

S'il n'existe pas de profils de compétences, on peut, en alternative, utiliser les descripteurs de la boîte à outils GO. Dans ce cas-là, il faut compter plus de temps par rapport aux entretiens.

Lors de l'entretien avec les supérieurs, on peut examiner les différents descripteurs des domaines de compétences concernés. On leur demande de se représenter des situations concrètes dans leur domaine à partir des descripteurs. Si ces derniers sont trop abstraits, on peut s'inspirer des exemples présentés ou des tâches intégrées dans les descripteurs.

Dans ce cas-là, le sondage auprès des supérieurs devrait être effectué oralement par une personne expérimentée qui puisse aider à concevoir des situations et à établir des liens avec des ressources significatives.

### Entretien avec les collaborateurs

Au moment du sondage auprès des supérieurs, les situations significatives ont déjà été d'une certaine manière délimitées et concrétisées. Sur cette base, on peut dès lors procéder de manière plus ciblée à l'entretien avec les collaborateurs sans que celui-ci ne devienne une « vérification » des situations. De préférence, on demande aux collaborateurs de donner des exemples concrets possibles appartenant à leur quotidien professionnel, comme par ex. : « Est-ce qu'il arrive dans votre travail que vous deviez extraire des données d'un tableau ? ».

Pour illustrer de telles questions, les tâches intégrées dans les descripteurs peuvent éventuellement aussi être utilisées.

Si, lors de l'entretien avec les supérieurs ou avec les collaborateurs, une situation pertinente a été identifiée, on peut directement clarifier ensuite, si cette situation provoque des difficultés ou révèle un manque d'assurance.

## Définition des mesures de formation

### De l'inventaire des besoins à la formation

Si l'on attribue assez généreusement des mesures de formation à des personnes dans le but d'alléger la procédure d'inventaire des besoins de formation, il est alors important que l'évaluation des connaissances et capacités présentes se poursuive au début de la formation.

Des cours qui fonctionnent selon le précepte « *Je vous montre une fois comment ça fonctionne et ensuite nous l'exerçons* » ne sont pas appropriés ici. Une entrée en matière du cours, où les participants peuvent montrer ce qu'ils savent, est par contre décisive.

Des idées pour définir et concevoir des formations dans le domaine des compétences de base se trouvent dans le **Guide C** de la boîte à outils GO.

## Transfert des acquis dans l'entreprise

### De la mesure de formation au transfert dans le quotidien professionnel

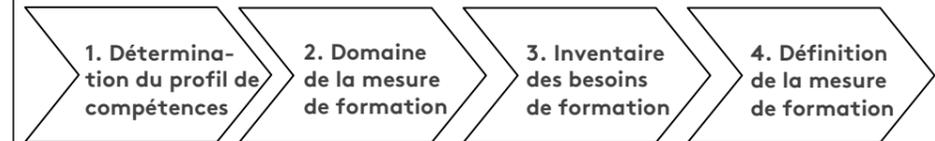
Pour assurer la durabilité des mesures de formation dans le domaine des compétences de base, il est important que les participants puissent appliquer et consolider les compétences et les ressources nouvellement acquises dès que possible et de manière répétée.

Des suggestions pour la conception de mesures de transfert se trouvent dans le **Guide E** de la boîte à outils GO.

# Guide C Conception de la formation

## Du profil de compétences à la formation

Procédure ciblée pour concevoir des mesures de formation efficaces et adaptées aux besoins :



### Détermination du profil de compétences

Un profil de compétences suffisamment détaillé, c.-à-d. un inventaire des situations professionnelles devant être maîtrisées par les collaborateurs, constitue la base d'un inventaire des besoins de formation et de la définition des mesures de formation. Le **Guide A** montre comment analyser des profils de compétences.

Dans de nombreux cas, on constatera que les collaborateurs sont plutôt compétents dans l'accomplissement de tâches journalières de routine. Par contre, ils se heurtent à leurs limites lorsque la procédure diverge de l'habitude, lors de l'introduction d'une innovation ou encore en présence d'une situation d'urgence.

Pour cette raison, il est recommandé de donner une définition suffisamment large du profil de compétences et d'inclure, par exemple, des situations telles que le comportement en cas de maladie ou d'accident du travail, de même que les compétences nécessaires pour faire face à de futures exigences professionnelles.

### Détermination du domaine de la mesure de formation

Un répertoire complet des aptitudes des collaborateurs dans le domaine des compétences de base n'a de sens que si un vaste éventail de mesures de formation envisageables est ensuite à disposition ou peut être développé. Si cela n'est pas le cas, il est recommandé de déterminer au préalable, sous forme sommaire, le domaine et l'orientation cible de la mesure de formation à définir. Les inventaires des besoins peuvent être ainsi conçus de manière plus ciblée et moins dispendieuse.

En règle générale, les supérieurs hiérarchiques directs des collaborateurs savent dans quels domaines ces derniers rencontrent des difficultés ou se heurtent à leurs limites, par ex. : lors d'une concertation sur des tâches au sein de l'équipe, de la lecture des plans de travail et des informations affichées, du calcul du matériel nécessaire à une tâche donnée, de la commande électronique de machines, etc.

Les perspectives de développement de l'entreprise, par exemple les innovations imminentes relatives aux machines de production ou les

### Inventaire des besoins de formation

remaniements de la structure organisationnelle, doivent être également intégrées dans les réflexions.

Si une orientation générale de la formation a déjà été déterminée précédemment, l'inventaire des besoins de formation peut en tenir compte de manière ciblée. Le **Guide B** présente diverses méthodes pour ce recensement dans les entreprises.

La réussite d'une formation peut être accrue si, outre l'inventaire des besoins de formation, les collaborateurs sont dans le même temps questionnés sur leurs souhaits de formation, leurs objectifs et leurs difficultés (par ex. garde d'enfants) et si les résultats de ce sondage sont pris en considération lors de la planification et de la communication de la mesure de formation.

### Définition de la mesure de formation

Il résulte de l'analyse du profil de compétences et des déficits s'y rapportant une liste des situations considérées généralement comme difficiles par les collaborateurs, ainsi qu'une liste des ressources qui leur font probablement défaut – en règle générale dans diverses situations – pour une gestion parfaitement maîtrisée des situations respectives. Ces listes sont à la base de la définition et de la planification de la mesure de formation.

La conception optimale d'une formation dépend de nombreux facteurs de nature organisationnelle, substantielle et didactique, et doit être définie au cas par cas. Toutefois, plusieurs « règles » générales peuvent être formulées quant à la structure et au principe didactique de formations. Plusieurs principes fondamentaux sont exposés dans la partie suivante.

## Facteurs de réussite pour des mesures de formation

### Cours extensifs

Les principes suivants ont fait leurs preuves dans la formation d'adultes, en particulier dans le domaine de la promotion des compétences de base.

Les personnes qui n'ont plus participé à des cours depuis un certain temps ne parviennent pas à se concentrer durant plusieurs heures de suite. Pourtant, un long processus est nécessaire pour avoir des progrès visibles et durables, et ce tout particulièrement dans le domaine des compétences de base. C'est pourquoi des cours extensifs, composés d'unités de 1½ à 2½ heures réparties sur plusieurs semaines ou mois à un rythme périodique sont à privilégier.

### Aménagement propice à l'apprentissage

Les participants doivent être libres d'obligations et de contraintes pour pouvoir se concentrer sur leur apprentissage. Si les cours ont lieu en dehors des heures de travail, les horaires doivent être aménagés au mieux en fonction des transports publics et de la situation familiale.

### Orientation vers l'avenir

Les mesures de formation ne doivent pas être ressenties comme des « sanctions » infligées suite à des prestations insuffisantes au poste de travail. Pour éveiller un intérêt positif des collaborateurs à l'égard des formations définies, celles-ci doivent être présentées en témoignage d'une certaine estime. Plus explicitement : *non pas vos capacités de lecture sont insuffisantes et vous devez remédier à ce déficit, mais l'entreprise vous offre un cours, car elle souhaite vous garder et investir en vous.*

### Titres et contenus de cours concrets

Il est difficile de se représenter en quoi consiste un cours intitulé *français A2* ou *introduction dans l'univers du PC* ou encore *la santé au poste de travail* et d'en déduire que les offres de cours sont utiles, attrayantes et importantes à titre personnel. Par contre, les titres et contenus de cours qui se réfèrent à des situations concrètes et à des tâches du quotidien sont motivants et mobilisants ; par exemple : *économiser sur les primes d'assurance maladie, saisir et gérer des fichiers de clients, rédiger et envoyer des SMS*, etc. Dans de tels cours, il est aussi possible, sur la base de situations concrètes, de développer des connaissances linguistiques, d'utiliser un PC, de résoudre des problèmes mathématiques et d'acquérir d'autres connaissances importantes.

### Objectifs explicites et accessibles

De manière générale, les adultes apprennent mieux lorsqu'ils ont un objectif concret en vue. Cela s'applique à un cours complet, mais aussi aux unités didactiques. L'objectif doit être défini de sorte qu'il ne semble pas « banal », mais qu'il soit néanmoins réalisable dans le cadre du temps à disposition.

L'objectif de la formation doit être discuté avec les participants au début des unités didactiques ; cela permet en outre de prendre conscience de la manière dont ils maîtrisent (ou évitent) présentement ces situations et de déterminer ce qui pourrait les aider à progresser.

### Contenus didactiques attractifs

L'utilité de l'apprentissage doit être évidente pour les participants – que ce soit dans leur vie professionnelle ou dans leur vie privée quotidienne. Une introduction au monde de l'informatique par le biais de Skype ou d'Internet peut, par ex., déclencher une forte motivation à apprendre chez les migrants.

### Exploiter les ressources disponibles

L'apprentissage doit fondamentalement se baser sur ce que les participants savent déjà. Le processus didactique doit être orienté de sorte qu'ils perçoivent leurs aptitudes et leurs ressources. Dans le cadre d'une deuxième étape, ils doivent prendre conscience du fait qu'ils développent leurs capacités sur des éléments concrets et qu'ils ont la possibilité de planifier la procédure en collaboration avec le formateur pour une mise en œuvre ultérieure.

### Un apprentissage orienté vers des situations

Bien que le processus didactique vise l'élaboration de ressources sur le long terme (TIC, numérotique, langue et autres), il doit toujours faire référence à une situation concrète et connue des participants.

Les situations professionnelles (éventuellement directement liées au poste de travail), de même que des situations tirées de l'environnement professionnel ou privé sont adaptées : contrats, assurances, trajet jusqu'au lieu de travail, garde des enfants, maladie, etc.

Ces situations concrètes sont le point de départ du processus d'apprentissage, mais aussi une référence permanente en matière d'entraînement d'habiletés.

### Un apprentissage personnalisé

Les situations d'apprentissage doivent être conçues de sorte que chacun « compte ». Cela implique que le groupe d'apprenants ne doit pas être trop grand et que tous les participants soient perçus, avec leurs ressources, leurs objectifs et leurs points de vue. Les participants ne doivent pas être noyés dans le groupe et s'efforcer de suivre (comme c'était peut-être le cas lors de leurs expériences scolaires) ; tous doivent être perçus et encouragés en tant qu'individus et membres d'un groupe d'apprenants.

### Entraîner des ressources stratégiques

Souvent, certains capitulent face à des tâches complexes car ils ne savent pas comment procéder. Il est important, dans les activités didactiques, de thématiser également la démarche avant d'aborder l'exécution, à savoir l'ordre des différentes étapes, ce qu'il faut prendre en considération à chaque étape, les points critiques qui montrent si un exercice a été « bien » maîtrisé, etc.

### Soutenir le transfert

Si l'apprentissage ne peut avoir lieu directement au poste de travail ou dans la situation réelle, des mesures de soutien doivent être prévues lors de la planification des cours pour le transfert des acquis vers de « véritables » tâches.

Pour cela, diverses possibilités sont à disposition, par exemple :

- visite du formateur au poste de travail et recours à des observations et/ou un entretien
- accompagnement d'une autre personne au poste de travail
- tâches de transfert à accomplir entre une unité et une autre

- « tandems d'apprenants » qui effectuent ensemble les tâches de transfert

- projets de transfert définis avec les formateurs et les supérieurs

Le **Guide E** décrit comment concevoir des mesures de transfert efficaces.

### Consigner les progrès réalisés

Même de petits progrès devraient être périodiquement consignés – dans un journal d'apprentissage ou par une autre méthode. Le fait de consigner les acquis encourage d'une part leur durabilité ; d'autre part, cela contribue à développer une image de soi positive par rapport à la réussite et à fortifier la motivation à apprendre.

## Concevoir des unités d'apprentissage

Les situations pratiques d'application, qui confèrent une « unité » aux unités didactiques, constituent dans tous les cas le point de départ et de référence de la formation. C'est pourquoi il est question d'un **apprentissage orienté vers des situations**.

A partir de la situation d'application concrète les aptitudes ou habiletés spécifiques nécessaires aux participants pour une meilleure maîtrise de la situation (c.-à-d. les ressources), par ex. somme de nombres, formulation de questions, évaluation de distances, connexion et déconnexion d'un logiciel, planification d'entretiens téléphoniques ou prise de notes rapide, etc., sont répertoriées.

Lors de l'**entraînement des ressources**, il est aussi possible de s'éloigner à court terme de la situation d'application et de pratiquer certaines habiletés hors du contexte spécifique, par ex. sous forme d'exercices ludiques. Ensuite, les aptitudes ou habiletés acquises dans le cadre de l'entraînement doivent être de nouveau mises en rapport avec la situation concrète, à savoir appliquées de nouveau dans le contexte respectif.

Deux « modèles » selon lesquels des unités didactiques peuvent être structurées et conçues sont présentés ci-après. Ils sont chacun illustrés par un exemple.

### A Apprendre en lien avec des situations

Cette démarche est recommandée lorsque la mesure de formation repose intégralement sur des situations quotidiennes au poste de travail et, surtout, lorsqu'une meilleure performance au poste de travail est souhaitée.

Lors de l'inventaire des besoins, diverses situations qui comportent des difficultés pour les collaborateurs ont été identifiées. L'analyse a probablement révélé que toutes ou certaines situations professionnelles sont associées à des types définis de compétences telles que celles

décrites dans les descripteurs GO. Des erreurs surviennent par exemple régulièrement lorsque des quantités ou des indications de mesure doivent être converties (descripteur N4) ou le fait que des collaborateurs évitent dans la mesure du possible de prendre des notes cause fréquemment des malentendus ou empêche la transmission d'informations (descripteurs CO4, L2, L4).

Il est important de ne pas se limiter à présent à entraîner le calcul de quantités ou la prise de notes, mais de faire en sorte que les situations professionnelles spécifiques pour lesquelles ces habiletés sont nécessaires deviennent l'objet de la formation.

La démarche suivante a fait ses preuves :

1. Accomplir une tâche : en introduction, faire accomplir une tâche du type correspondant, directement et sans instruction préalable.
2. Analyser l'accomplissement de la tâche : discuter des solutions, approches et difficultés des participants ; faire ressortir les points forts et les points faibles des différentes manières de procéder.
3. Fixer des objectifs d'apprentissage : à partir des discussions, concrétiser les objectifs de l'unité didactique avec les participants : que souhaitez-vous savoir faire à l'issue de la formation ? Quelles ressources seraient nécessaires à cet effet ?
4. Illustrer l'objectif de l'apprentissage : démontrer ou expliquer une démarche qui correspond à l'objectif défini, tient compte des forces de l'approche des participants et permet de surmonter leurs faiblesses.
5. Entraînement des ressources : intégrer éventuellement de nouveaux éléments dans l'entraînement des ressources.
6. Exercer une nouvelle démarche : pratiquer la nouvelle démarche en s'appuyant sur de nombreux exemples liés aux domaines de la profession et de l'expérience jusqu'à ce que les participants se sentent sûrs d'eux.
7. Présenter la nouvelle démarche : faire présenter aux participants la nouvelle démarche chaque fois à partir d'une tâche et expliquer comment ils procèdent et quelles sont leurs réflexions dans ce contexte.
8. Évaluer la nouvelle démarche : discuter de si et de pourquoi la démarche nouvellement pratiquée (ou les éventuelles variantes préférées par les participants) mène plus facilement au but que l'ancienne démarche.
9. Consigner le résultat : faire consigner aux participants les acquis (nouveaux éléments, techniques, manière de procéder, stratégies, etc.) de manière adéquate.
10. Réfléchir sur les possibilités de transfert : discuter de si la procédure

### Exemple A

nouvellement pratiquée ou les ressources nouvellement développées peuvent être aussi transposées dans d'autres lieux.

Une mesure de formation a été organisée dans le domaine de la numératie sur la base d'une analyse des besoins d'une importante exploitation horticole. L'un des problèmes consiste dans le calcul des quantités et des rapports de mélange, par ex. lors du calcul des semences ou du mélange d'engrais.

Le groupe de 5 participants se réunit un lundi pour une leçon de 1 1/2 heure. La situation initiale choisie concerne la réalisation d'une surface de gazon. Il s'agit de calculer les besoins de semences (composées de deux diverses variétés selon un rapport 40:60), ainsi que la quantité d'engrais qui doit être ajoutée (2%).

Après la première réalisation de la tâche, les résultats sont comparés. Tous n'ont pas obtenu les mêmes résultats. Cela incite à comparer la manière de procéder. Il s'avère que tous savent fondamentalement multiplier et diviser des chiffres (à l'aide d'une calculatrice), mais qu'ils n'ont guère le sens des proportions et ne disposent d'aucune stratégie pour vérifier l'exactitude d'un résultat.

L'objectif est défini comme suit: apprendre des méthodes permettant de vérifier les résultats des calculs. La formatrice précise que deux méthodes différentes seront exercées: d'une part une estimation « sommaire » ; d'autre part le calcul inversé. Ces méthodes sont présentées à partir de l'exemple initial.

Pour leur permettre de développer un sens des proportions (entraînement des ressources), les participants ont recours à des tableaux dans lesquels ils indiquent les semences nécessaires des variétés 1 et 2 et l'engrais pour 5 m<sup>2</sup>, 10 m<sup>2</sup>, 20 m<sup>2</sup>, etc. Pour certaines valeurs intermédiaires, ils doivent évaluer les besoins ou inversement évaluer la surface pouvant être traitée avec x kg de semence ou d'engrais.

Pour acquérir une plus grande assurance, d'autres tableaux similaires peuvent être élaborés afin de définir la quantité nécessaire en plants ou buissons pour une surface, en eau pour l'irrigation d'une surface de gazon, etc. Il est fréquemment demandé aux participants de s'imaginer concrètement les quantités, par ex. en nombre de seaux ou de sacs.

L'étape suivante est de nouveau consacrée à des tâches concrètes. Les participants évaluent le résultat, notent leur évaluation et la comparent ensuite avec le résultat calculé. Après un rapide tour de table final, les participants reçoivent une nouvelle tâche à faire chez eux.

Le groupe se retrouve le jeudi suivant. Dans un premier temps, les tâches réalisées au domicile sont présentées et discutées. La

formatrice explique ensuite comment vérifier le résultat d'une multiplication ou d'une division par la méthode du « calcul inversé ». Les participants appliquent alors cette technique aux tâches précédemment calculées.

Les participants traitent à présent un dernier exemple qui est différent pour chacun d'entre eux. Ils montrent ensuite aux autres participants comment ils ont procédé. Estimation du résultat > calcul > comparaison avec l'estimation > par sécurité : contrôle en appliquant le calcul inversé.

Lors de l'estimation, deux participants décident d'établir des tableaux pour plusieurs « tâches standard », car cela leur permet de calculer plus rapidement et avec une plus grande exactitude. Un autre participant explique qu'il a encore de la peine à se représenter concrètement des pourcentages. Dans l'ensemble, les participants se sentent toutefois plus sûrs.

La formatrice invite à présent les participants à noter une des tâches dans leur « carnet de bord », puis d'y consigner la procédure étape par étape et éventuellement de l'illustrer.

Lors de la discussion conclusive, la formatrice demande dans quels domaines des exercices de calcul identiques ou similaires peuvent se présenter. Les exemples suivants sont mentionnés: calculer la consommation d'essence pour un parcours ou modifier les quantités d'une recette prévue pour quatre personnes en les calculant pour deux.

La formatrice demande aux participants de faire une autre tâche tirée de leur contexte professionnel ou de leur quotidien privé d'ici à la prochaine rencontre. Ces tâches seront ensuite échangées, résolues et le mode de résolution sera discuté.

## B Apprendre par scénarios

Cette procédure est adaptée lorsque la mesure de formation porte sur la maîtrise de situations hors de la routine quotidienne, par ex. comportement en cas de maladie ou d'accident, modification d'une assurance maladie, demande d'une autorisation de séjour, réclamation sur un loyer, etc.

Cette méthode convient tout particulièrement au développement des compétences langagières.

Un « scénario » peut être imaginé comme une scène de film (ou une séquence de plusieurs scènes de film reliées les unes aux autres). Il comporte différents acteurs placés dans un contexte défini, ainsi qu'un déroulement typique de l'action. Au centre du scénario se trouve une personne qui veut arriver à quelque chose par son action dans le contexte donné.

De même que pour la démarche A, l'action dans la pratique est le point de départ et de référence ; par contre, il ne s'agit pas de tâches quotidiennes isolées, mais d'une succession d'actions placées dans des

situations hypothétiques, mais connues. Le processus didactique a pour objectif de permettre d'agir dans ces situations et d'acquérir une plus grande assurance dans l'action.

Lors du travail par scénarios, des points essentiels sont définis – selon les besoins – par ex. la gestion de formulaires, la communication, la recherche d'informations sur Internet, la compréhension de documents écrits de toute catégorie, etc.

Le travail par scénarios porte majoritairement sur plusieurs unités didactiques et se déroule le plus souvent comme suit :

1. Esquisser le scénario : on parcourt à nouveau le scénario et chaque situation : les personnes impliquées, le lieu des actions, leur manière de se dérouler habituellement. Le scénario peut être aussi défini concrètement par un graphique ou une esquisse.
2. Isoler les actions en situation : le déroulement est de nouveau passé en revue ; les diverses situations sont intégrées dans la succession des actions. Par ex., dans le cadre du scénario *consulter un médecin*, on trouve les situations *fixer un rendez-vous par téléphone, se présenter au cabinet médical, décrire ses problèmes de santé au médecin*.
3. Assembler les maillons de la chaîne : l'ensemble du scénario est « reconstitué » et joué (à plusieurs reprises). La formatrice peut alors noter des observations qui seront intégrées dans l'évaluation.
4. Evaluer et réfléchir au transfert : les prestations sont évaluées, les participants reçoivent un retour sur leurs progrès et ensemble on réfléchit sur la question de savoir si les éléments ou les manières de procéder nouvellement acquis pourraient être également exploitables dans le cadre d'autres scénarios.
5. Documenter : les participants reconsidèrent encore l'ensemble du scénario, résument les points qu'ils jugent importants et documentent leurs acquis.
6. Rassembler des ressources : avant de s'intéresser à certaines situations, il convient de recueillir ce que les participants apportent en connaissances significatives, expériences et autres ressources sur le thème. Des ressources spécifiques doivent être éventuellement encore fournies (pour la rencontre suivante), par ex. des documents se rapportant au domaine concerné. Pour les participants allophones, un vocabulaire de base peut être aussi élaboré pour le scénario.
7. Travailler sur les situations : les différentes situations sont traitées selon la méthode suivante :
  - a. La situation est jouée. Comme alternative, on peut aussi regarder un exemple (par ex. un film).
  - b. La situation est analysée. Quels sont les éléments nécessaires

- pour (mieux) la maîtriser ? Comment pourrait-on procéder ?
- c. Les objectifs d'apprentissage sont formulés, éventuellement aussi individuellement.
  - d. Input du formateur pour un ou deux éléments importants (ressources) pour la situation.
  - e. Entraînement des ressources.
  - f. Répétitions de la situation.
  - g. Evaluation (objectif atteint ?) et formulation des acquis sous une forme appropriée.

### Exemple B

Sur la base de l'analyse des besoins au sein d'une entreprise de nettoyage, le point central de la formation a été placé d'une part sur le thème de la santé, des accidents et des maladies ; d'autre part sur le développement linguistique, notamment en ce qui concerne « l'écrit » en rapport avec les thématiques définies.

Le groupe de participants est composé de femmes qui vivent depuis plus ou moins longtemps en Suisse. Elles sont capables de se faire comprendre en français dans des situations habituelles mais ont de grandes difficultés en lecture et écriture. Elles se rencontrent une fois par semaine après le travail durant deux heures de cours.

Le scénario actuellement traité concerne un *Accident au domicile*. Le scénario est conçu à partir d'une photo (une femme est tombée dans les escaliers et s'est manifestement fait mal au pied). Les actions en situation sont ensuite déterminées : *téléphoner au médecin de garde, hospitalisation d'urgence, aviser l'employeur, rédiger une déclaration d'accident pour l'assurance*.

On discute de diverses expériences en matière d'accidents, de cas d'urgence, de médecins, etc., en vue d'établir un « glossaire ». Le formateur veille à ce que des groupes de mots soient notés – et pas uniquement des mots isolés (par ex. *je suis tombée* et pas uniquement *tomber*). Ces groupes de mots peuvent être ensuite utilisés en tant qu'« éléments langagiers » à utiliser dans des communications orales et écrites. Les participantes doivent rechercher le numéro de téléphone du médecin de garde pour la prochaine rencontre.

La deuxième leçon a pour thème principal la situation *téléphoner au médecin de garde*. Dans un premier temps, la discussion porte sur les méthodes utilisées par les participantes pour trouver le numéro de téléphone du médecin de garde (demander à une amie, annuaire téléphonique, le fils a regardé sur Internet...) et les différentes stratégies sont comparées ; il sera possible d'y revenir dans le cadre d'un autre scénario.

A présent, la situation (chute dans les escaliers du partenaire ou d'un autre membre de la famille ; il s'est probablement cassé le pied, ne

peut plus se lever, un médecin de garde doit être appelé) est représentée plusieurs fois dans le cadre d'un jeu de rôle spontané : le formateur assume le rôle du médecin de garde.

Lors de l'analyse qui suit, il est constaté que la prononciation est importante pour la compréhension du message téléphonique et que le médecin de garde a toujours posé les mêmes questions. Il est donc possible de se préparer à la conversation. Le formateur propose d'élaborer une « fiche d'urgence » en y indiquant le numéro de téléphone du médecin de garde, des questions qu'il posera probablement et des « réponses-types ». C'est ce qui est défini comme objectif d'apprentissage.

Le formateur présente ensuite une vidéo de la SUVA qui montre comment annoncer un accident. Après avoir regardé plusieurs fois la scène, chaque participante écrit les questions (Qui est au téléphone ? Qu'est-ce qui s'est passé ? Où ? etc.) sur des fiches.

Les participantes mélangent les cartes à deux ou à trois et les posent de manière à former une pile. A tour de rôle, une participante du groupe prend une carte et pose la question à une de ses collègues. Le formateur veille à ce que les réponses soient données avec une prononciation intelligible et, le cas échéant, fait répéter des participantes.

Une fois qu'elles ont acquis une certaine assurance quant aux questions et réponses, les participantes exercent la conversation téléphonique avec le médecin de garde (formateur).

Lors d'une étape successive, d'autres situations d'accident sont présentées et notées sous forme de mots-clés (toujours par groupes de mots, les verbes devant être au passé composé) : *il est tombé – de l'arbre – de l'échelle – dans la rue – elle s'est brûlée – avec de l'huile – avec de l'eau bouillante*, etc. Puis les conversations téléphoniques sont de nouveau jouées avec ces variantes.

A la fin de la leçon, la « fiche d'urgence » est complétée et le groupe discute du meilleur endroit où la ranger à la maison. Lors de l'évaluation de la leçon, il est en outre constaté qu'il est possible de préparer ainsi également d'autres conversations téléphoniques, par ex. pour prendre rendez-vous chez le médecin. Cela sera repris dans un autre scénario.

Le thème de *l'hospitalisation d'urgence* ainsi que la manière de remplir un formulaire sont au centre de la leçon suivante. Puis la *déclaration à l'employeur* sous forme d'appel téléphonique, de SMS et de courriel est abordée. Une autre leçon a pour thème *les courriers échangés avec l'assurance accident* ; il s'agit de comprendre le système et de remplir les formulaires correspondants. A la fin il y a une leçon, durant laquelle l'ensemble du déroulement de l'action est de nouveau représenté, les participantes analysent rétrospectivement ce qu'elles ont appris et

documentent dans le portfolio d'apprentissage les éléments importants pour elles, par ex. questions/réponses pour la déclaration d'un accident, glossaire sur le thème accident, préparation d'un « SMS-type » ou d'un « courriel-type » à l'attention de l'employeur, etc.

## Les descripteurs GO et les activités didactiques

### Descripteurs GO

Lors de la mise au point de mesures de formation, les descripteurs GO et les activités didactiques, ainsi que les idées et conseils pour la formation correspondants, peuvent fournir non pas des unités didactiques prêtes à l'emploi mais des idées et suggestions précieuses pour la conception de la formation.

La liste des descripteurs est une sorte de « portail d'accès » aux instruments de la boîte à outils GO : lors de l'analyse des compétences spécifiques à un poste de travail et de l'inventaire des besoins de formation, ils constituent une sorte de grille à l'aide de laquelle il est possible de classer des situations et compétences très spécifiques sous un « type », ce qui facilite l'élaboration d'un profil de compétences (cf. Guides A et B).

Les descripteurs GO peuvent être aussi utilisés pour la planification et la conception de la formation: si l'on constate, lors de l'analyse d'un profil de compétences, que des situations du type L1 (*inscrire des données habituelles sur des formulaires et listes*) se présentent et si l'on constate, lors de l'inventaire des besoins de formation, que ces situations présentent des difficultés, il est alors possible d'avoir recours à la description du descripteur et d'y trouver les informations suivantes :

- **Exemples :** les exemples indiqués peuvent élargir l'éventail des tâches potentielles à exercer. On peut alors réfléchir si d'autres tâches similaires du type L1, qui seraient exploitables dans la formation, se présentent dans le contexte professionnel spécifique ou dans la vie privée quotidienne.
- **Caractéristiques :** les caractéristiques donnent des indications qui permettent de délimiter les tâches potentielles et de choisir le matériel didactique. S'il s'agit de compétences du type L1, il convient par ex. de vérifier si le matériel didactique prévu comporte réellement une structure simple et connue, si l'orientation dans le texte est facile et s'il est seulement nécessaire de compléter des données, nombres et mots connus.
- **Ressources :** il peut s'agir de ressources de savoir (si pas encore existantes, à compléter suite à des suggestions du formateur ou aux recherches des participants), d'aptitudes ou habiletés (à développer si nécessaire dans le cadre de l'entraînement des

ressources) ou de stratégies (par ex. à développer lors de la planification ou de l'évaluation d'une tâche).

### Activités didactiques

A chacun des différents descripteurs correspond des activités didactiques pouvant être utilisées comme tests. Volontairement, aucune distinction entre « apprendre » et « vérifier » n'a été faite étant donné que tous les deux peuvent s'effectuer à l'aide de tâches pratiques qui se passent dans des situations professionnelles réelles ou proches de celles-ci.

En règle générale, les activités didactiques sont composées de tâches qui se rapportent à des contextes spécifiques à la branche. Il en est ainsi parce que, en particulier dans le domaine des compétences de base, les aptitudes des apprenants sont fortement liées à des contextes connus ou identifiables.

Cela signifie que les tâches doivent pouvoir être transposées dans le contexte spécifique, ce qui ne devrait poser aucune difficulté particulière à des formateurs qui connaissent la branche. Les tâches décrites ne consistent donc pas en un recueil de tests et d'exercices prêts à l'emploi, mais se présentent plutôt sous forme d'un répertoire de tâches-types à adapter selon les différents degrés de difficulté.

### Idées et conseils pour la formation

Les idées et conseils pour la formation relatifs aux différents descripteurs proposent des suggestions et des indications pour la conception de formations efficaces, comme par ex. :

- idées pour des situations d'apprentissage et des tâches liées au quotidien
- idées pour l'entraînement des ressources (par ex. sous forme ludique)
- indications pour le développement de ressources stratégiques
- indications sur les éléments du processus d'enseignement qui méritent une attention particulière (par ex. soin et précision pour les tâches qui relèvent du domaine du descripteur L1).

Guide D  
Bilan des compétences de base

## Le but d'un bilan des compétences de base

**Qu'est-ce qu'un bilan des compétences de base ?**

Dans ce contexte, on entend par bilan des compétences de base une procédure qui, par le biais de divers tests, permet de tracer un large tableau des aptitudes d'une personne en termes de compétences de base.

Selon la branche ou le but du bilan, certains domaines de compétences peuvent figurer au premier plan par rapport à d'autres. Dans les bilans décrits ici, le domaine des compétences de la collaboration et des méthodes de travail n'est pas inclus ; mais il pourrait sans autre y être ajouté.

**Quel est le but d'un bilan des compétences de base ?**

Les mesures de formation liées à l'entreprise s'orientent généralement vers les compétences spécifiques des postes de travail, ce qui signifie que le profil de compétences respectif (cf. **Guide A** sur l'analyse des profils de compétences) est la base et le point de référence pour l'inventaire des besoins de formation des collaborateurs (cf. **Guide B**).

Dans la plupart des cas, il est judicieux de répertorier les connaissances et aptitudes des collaborateurs par rapport à leurs situations professionnelles spécifiques et, en cas d'éventuelles lacunes ou hésitations quant à leurs ressources linguistiques, mathématiques ou de TIC, de développer des offres de formation adaptées.

Il existe toutefois aussi des situations pour lesquelles il peut s'avérer plus pertinent de procéder à un bilan des compétences de base, par ex. :

- Pour une planification à long terme, l'entreprise souhaite savoir s'il est nécessaire ou judicieux de proposer des possibilités de formation continue dans le domaine des compétences de base.
- Dans l'imminence d'une introduction technologique ou d'une réorganisation, l'entreprise souhaite savoir quels collaborateurs doivent être préparés à ce changement ou ont besoin d'un soutien particulier pour cela.
- L'entreprise souhaite déterminer quels collaborateurs peuvent être affectés à des tâches plus exigeantes, qui peuvent être liées éventuellement à une participation à une formation continue externe à l'entreprise.

Comme le montrent ces exemples, le bilan des compétences de base vise essentiellement à un diagnostic du potentiel. Il s'agit donc moins de déceler les éventuels déficits des collaborateurs dans leur situation professionnelle actuelle (les procédures décrites dans le Guide B seraient alors plus adaptées), mais plutôt de voir quelles conditions ils doivent remplir pour la maîtrise de situations nouvelles ou plus complexes.

### Dans quelle mesure les résultats des tests sont-ils probants ?

Les performances des personnes soumises à des tests dépendent – tant sur un plan positif que négatif – de différents éléments: facteurs émotionnels, expériences, clarté de la tâche, etc.

L'élaboration de tâches de test permettant des évaluations « objectives » des performances ne serait possible qu'avec d'énormes efforts, ce qui est absolument irréaliste dans ce contexte. Moins les personnes sont habituées aux études et moins leurs « techniques usuelles » en lecture, écriture, numérotique et utilisation des TIC sont développées, plus il sera difficile d'obtenir des résultats objectifs sur leurs capacités par le biais de tests.

Cela ne signifie pourtant pas que les résultats des tests soient entièrement arbitraires ni qu'il soit impossible d'émettre des appréciations sur les connaissances et aptitudes examinées, mais uniquement qu'il convient de faire preuve d'une certaine prudence lors de l'interprétation des résultats. Il ne serait par ex. pas recommandé de prendre des décisions relatives à une qualification sur cette base. Par contre, un bilan des compétences de base est une base optimale pour un entretien avec des collaborateurs au cours duquel les possibilités (et limites) du développement professionnel dans l'entreprise et la participation à d'éventuelles formations seraient discutées.

Les bilans des compétences de base sont donc des instruments utiles de diagnostic s'ils ne comportent pas uniquement des « tests sur papier », mais aussi un entretien. Ils peuvent donner des indications précieuses sur les atouts, les points faibles et les potentiels des collaborateurs.

## Le développement de bilans des compétences de base

### Démarche

Lors d'un bilan des compétences de base, il convient de ne pas appliquer simplement une « solution standardisée », mais plutôt d'adapter les outils aux objectifs spécifiques et au contexte particulier.

Les étapes suivantes sont proposées :

1. définir l'objectif du bilan des compétences de base
2. en déterminer l'ampleur
3. choisir les descripteurs significatifs
4. en déterminer le niveau de compétences
5. sélectionner des tâches de test et éventuellement les adapter
6. en définir la procédure et le déroulement.

Les différentes étapes sont décrites ci-après. La démarche est illustrée par les exemples présentés en fin de document.

### 1. Définir l'objectif du bilan des compétences de base

Pour choisir les instruments ou les développer de manière ciblée, il faudrait d'abord clarifier quel est l'objectif du bilan des compétences de base. S'agit-il réellement d'un vaste inventaire de toutes les aptitudes et habiletés désignées sous le terme de compétences de base ? ou connaît-on déjà plus ou moins le « profil » auquel les participants devraient correspondre, par ex. en vue d'une possibilité de développement au sein de l'entreprise ?

Dans le deuxième cas, il est judicieux de choisir d'emblée les tâches de test dans l'optique du futur profil de compétences.

### 2. En déterminer l'ampleur

Plus les tests seront étendus, plus il sera possible de faire apparaître les diverses facettes des aptitudes d'une personne. D'un autre côté, des réflexions d'ordre financier restreignent souvent les possibilités de temps.

Avec des personnes peu scolarisées et peu habituées aux tests, il ne faut pas lésiner sur un entretien d'introduction individuel ou collectif. A cette occasion, on pourra informer les participants sur le sens et l'objectif du bilan des compétences de base et soutenir aussi une attitude positive, de même que répondre à toutes les questions sur le déroulement du bilan.

Après cela, les participants aborderont les tests en étant plus détendus et les résultats en seront plus fiables.

Il convient aussi d'éviter de mettre les participants sous la pression du temps. Ils devraient plutôt avoir l'impression d'avoir suffisamment d'espace pour exposer leurs connaissances, aptitudes et habiletés.

Si l'on a peu de temps à disposition pour la réalisation du bilan des compétences de base, il est préférable d'en réduire légèrement l'ampleur en éliminant, par ex., les domaines de compétences les moins importants.

### 3. Choisir les descripteurs significatifs

Il est souvent difficile de déterminer de quelles notions de français l'on a besoin à un poste de travail. Il en est de même pour le niveau requis en numérotique ou en informatique. Les descripteurs GO sont des instruments utiles qui permettent de décrire concrètement ce qui est nécessaire à l'accomplissement d'une tâche professionnelle déterminée.

Les descripteurs sont également utiles pour assembler des tâches afin de réaliser un bilan des compétences de base. Pour que l'ampleur des tests reste dans un cadre réaliste, il est toutefois recommandé :

- de se limiter aux 2 ou 3 domaines de compétences importants
- de choisir uniquement 2 ou 3 descripteurs par domaine de compétences, selon leur importance.

En ce qui concerne les collaborateurs allophones, il est recommandé

#### 4. Déterminer le niveau de compétences

de répertorier les aptitudes pour commencer avec la communication orale, également afin de mieux interpréter les résultats des tests qui suivront.

Les activités didactiques pour les différents descripteurs satisfont à différents niveaux de compétences.

Il est généralement recommandé de présenter environ trois tâches de différents niveaux pour chaque descripteur sélectionné :

- une tâche « facile », à savoir nettement au-dessous du niveau attendu et qui devrait vraisemblablement être plus ou moins maîtrisée par tous les participants du test
- une tâche de difficulté « moyenne », à savoir qui correspond juste au niveau attendu, et
- une tâche « difficile », à savoir au-dessus du niveau attendu, qui permette à des participants au test plus « forts » de pouvoir se profiler.

#### 5. Sélectionner des tâches et éventuellement les adapter

Outre le niveau de compétences, l'aspect contextuel doit être pris en considération.

Même si les tâches destinées au bilan des compétences de base ne doivent pas avoir nécessairement un lien direct avec le contexte professionnel des participants, ils devraient néanmoins se référer à des situations professionnelles ou privées connues des personnes en question.

Le caractère abstrait des tâches et l'éloignement de la réalité doivent être réduits dans la mesure du possible, par exemple en incluant des photographies ou d'autres supports visuels.

Sachant que la vérification des capacités linguistiques ne se situe pas encore au centre de l'attention, il importe d'éviter que la langue devienne un obstacle supplémentaire dans l'énoncé de la tâche.

Les tâches appropriées ont les propriétés suivantes :

##### 1. Elles sont proches de la réalité dans leur intégration contextuelle :

Les tâches se rapportent à un contexte connu (avec par exemple des photos de référence) ou à l'environnement direct et aux objets qui se trouvent dans la salle où se passe le bilan.

##### 2. L'énoncé de la tâche est proche de la réalité :

La tâche exigée (lire, écrire, calculer, etc.) fait partie du quotidien sous cette forme ou sous une forme similaire, ou encore elle remplit un but direct ou plausible dans la situation présentée.

##### 3. L'énoncé de la tâche est assez large :

Il n'est pas question de « savoir » ou de « ne pas savoir » ; la tâche

#### 6. Définir la procédure et le déroulement

peut être accomplie « très bien » ou « un peu moins bien » et il existe éventuellement plusieurs possibilités de résolution.

##### 4. Le processus de résolution est le plus transparent possible :

On rendra aussi visible que possible la manière dont les participants ont procédé pour résoudre la tâche.

Lors du bilan des compétences de base, les tâches doivent suivre une évolution progressive, allant ainsi de celles (présumées) les plus simples aux plus complexes. Cela permet d'éviter que les participants au test se sentent frustrés parce qu'ils n'arrivent à « rien ».

A la fin, les tâches sélectionnées sont rassemblées et placées dans un ordre pertinent.

Il y a lieu de supposer qu'une grande partie des personnes qui accomplissent un bilan des compétences de base n'ont pas de souvenirs positifs de l'école et des tests. C'est pourquoi, outre la sélection de tâches adaptées, il importe de respecter plusieurs points essentiels :

- Les participants doivent être informés du but et du déroulement de la procédure, savoir ce qu'il advient des résultats et des conséquences qui peuvent éventuellement en résulter. Ils doivent être en mesure de poser des questions. Cette information doit avoir lieu de préférence au préalable, au plus tard au début de la procédure. Une information écrite n'est pas suffisante.
- Le bilan des compétences de base ne doit pas être directement associé aux processus de sélection. Il importe au contraire de le présenter en tant qu'opportunité qui permettra de se perfectionner par la suite dans le cadre d'une formation ciblée et d'obtenir de meilleures possibilités sur le marché du travail.
- Il est recommandé de commencer par une partie orale du test. La personne qui fait passer le test peut ainsi adopter un comportement positif et empreint de respect.
- Concernant les tests écrits, une personne doit toujours être présente pour répondre aux questions sur le déroulement et clarifier les tâches non comprises.
- La partie écrite du test ne doit pas durer plus d'une heure. Ensuite, une pause ou une tâche pratique est nécessaire.
- L'environnement au sein duquel les tests ont lieu doit être aussi calme que possible. Des facteurs de stress supplémentaires tels que manque de temps ou observation par des tiers devraient être par ailleurs évités s'ils ne sont pas nécessaires au test.
- Les résultats du test devraient être communiqués aux participants lors d'un entretien et les conséquences devraient être discutées en commun.

Une évaluation personnelle par les participants concernant les aptitudes et habiletés testées peut représenter un bon complément aux tâches. Cette auto-évaluation doit avoir lieu de préférence avant les tests afin que la performance subjectivement ressentie lors des tests ne l'influence pas.

Pour permettre une auto-évaluation, les « items » doivent être très concrets. Des descripteurs « Je peux » qui ont un rapport clair avec des actions en situation connues (à cocher) conviennent mieux que des questions ouvertes.

Par ex., au lieu de demander : « *Comment évaluez-vous vos connaissances sur le courrier électronique ?* » ; il est préférable de formuler la question ainsi : « *Je peux ouvrir le programme de courrier électronique sur mon PC, recevoir des courriers électroniques, les ouvrir et les lire, puis les fermer de nouveau* ».

Si un bilan des compétences de base est réalisé de manière très large, la validité et la praticabilité de la procédure devraient être testées tout d'abord sur un petit groupe pilote. Une session pilote est impérativement nécessaire si le bilan des compétences de base est associé à un processus de sélection.

## Exemples de bilans des compétences de base

### Exemple A : PME de la branche du nettoyage

Trois situations lors desquelles un bilan des compétences de base peut être judicieux sont décrites ci-après.

Les instruments de tests correspondant à la tâche A se trouvent dans l'Annexe.

#### Situation initiale

Une entreprise de nettoyage envoyait assez fréquemment des collaborateurs à des séminaires de formation continue de l'association de la branche. Elle recevait parfois une réaction du formateur qui indiquait que les personnes ne parvenaient pas à suivre vraiment les formations étant donné que leurs connaissances en lecture et en écriture, ou plus généralement en français, n'étaient pas suffisantes.

#### Objectif du bilan des compétences de base

La direction de l'entreprise a recours à un bilan des compétences de base afin d'obtenir une vision générale des capacités de ses collaborateurs et discuter si des mesures de formation internes à l'entreprise pourraient être proposées ou si certains collaborateurs devraient éventuellement suivre un cours de français externe.

#### Définition de l'ampleur

Le point central du bilan doit se rapporter aux connaissances du

français ; communication orale, compréhension de textes et écriture. Il serait aussi intéressant d'obtenir des informations sur les aptitudes en numératie ou en TIC ; ces thèmes ne sont toutefois pas au centre de l'attention.

L'employeur est prêt à mettre au maximum 3 heures à disposition pour un bilan des compétences de base de chaque collaborateur.

#### Descripteurs significatifs pour le test

Tous les collaborateurs ne sont pas de langue maternelle française. Lors du premier entretien, il s'agit donc notamment de comprendre quelles sont leurs compétences communicatives générales en français.

A côté de cela, les descripteurs suivants sont sélectionnés :

- Communication orale : C2 (*comprendre et utiliser la terminologie spécifique au domaine professionnel*) et C3 (*expliquer des instructions et questions se rapportant au domaine professionnel*)
- Lecture : L2 (*reconnaître et comprendre des mots isolés*), L3 (*lire et comprendre des textes courts*), L4 (*extraire des informations de textes courts et structurés du domaine professionnel*) et L5 (*extraire des informations de textes complexes du domaine professionnel*)
- Ecriture : E1 (*inscrire des données habituelles dans un formulaire ou des listes*), E2 (*rédigier un texte court*), E3 (*inscrire des données dans des documents pré-structurés*) et E4 (*rédigier une communication*)
- Numératie : N1B (*lire des tableaux indiquant des valeurs*) et N4A (*s'orienter dans l'espace et dans le temps*)
- TIC : T1 (*utiliser les options standard d'appareils automatiques et électroniques*) et T6 (*utiliser les TIC pour des échanges et des recherches d'informations*)

En raison des objectifs du bilan des compétences de base et du peu de temps à disposition, les descripteurs N ne sont pas directement examinés. Ils peuvent être toutefois pris en considération dans la sélection des tâches de lecture et d'écriture. Des tests n'auront pas lieu non plus sur les deux descripteurs TIC ; il sera toutefois demandé aux participants comment ils utilisent un ordinateur et autres appareils électroniques et, pour E2, une tâche comportant la rédaction d'un SMS sera demandée.

#### Sélection des tâches et déroulement de la procédure

On choisira la forme suivante pour le bilan des compétences de base :

1. Entretien individuel de 30 minutes au cours duquel, outre l'information donnée sur le déroulement du bilan, l'accent sera mis sur la communication orale.
2. 2 heures pour un examen en groupe (2x50 minutes, avec une pause

### Exemple B : programme pour chômeurs

de 20 minutes incluse), avec des tâches de compréhension de texte et d'écriture intégrées. Durant la première partie, les tâches se rapportent au quotidien ; dans la deuxième elles se rapportent au contexte professionnel.

3. Entretien individuel de 30 minutes lors duquel les résultats et les mesures de formation continue possibles sont abordés.

Les entretiens individuels ont lieu au cours des 3 semaines qui précèdent et des 3 semaines qui suivent la rencontre en groupe.

Les outils du test se trouvent dans l'Annexe.

#### Situation initiale

Une coopérative réalise des programmes d'emploi pour chômeurs peu qualifiés. Au sein de ce programme, des personnes peuvent être fréquemment envoyées à des stages auprès de diverses entreprises de production et de services, par ex. restaurants, maisons d'expédition ou PME de l'industrie des métaux et des matériaux de construction.

60% des participants ne sont pas de langue maternelle française ; certaines personnes ont de très faibles compétences langagières.

#### But du bilan des compétences de base

Le bilan des compétences de base est l'un des facteurs qui permet de déterminer l'aptitude pour l'un ou l'autre des emplois professionnels. Dans le programme d'occupation, les personnes sont encouragées de manière ciblée à développer les compétences de base.

#### Définition de l'ampleur et du déroulement de la procédure

Un bilan des compétences de base est réalisé en règle générale durant la première semaine du programme d'occupation ; il est réparti sur plusieurs jours et dépend de la disponibilité des personnes chargées de l'encadrement. Il n'existe pas de limites de temps, raison pour laquelle tous les domaines des compétences peuvent y être inclus. Si les compétences langagières le permettent, on peut demander aux participants une auto-évaluation de leurs compétences.

#### Descripteurs significatifs pour la situation

Un entretien individuel a lieu dans un premier temps avec tous les participants qui ne sont pas de langue maternelle française. Cet entretien a pour objet l'évaluation des compétences communicatives en français dans la vie quotidienne.

Tous les descripteurs C sont systématiquement exercés pendant le programme d'occupation. Les exigences et les besoins individuels sont définis durant le quotidien professionnel par les personnes chargées de l'encadrement sous forme d'observations et d'entretiens. C'est pourquoi ils ne font pas partie du bilan formalisé des compétences.

### Exemple C : entreprise de production

Les descripteurs suivants sont importants pour le bilan des compétences de base formel :

- Lecture : L1 – L5
- Ecriture : E1 – E4
- Numératie : N1 – N5 (avec les niveaux respectifs A-C)
- TIC : T1 – T3, T6 – T7

#### Choix des tâches

Les participants sont issus de différents contextes professionnels et ils conçoivent leur avenir dans diverses branches et fonctions. Pour toutes les tâches, on choisira des situations que tous peuvent reconnaître ou qui proviennent de la vie quotidienne, plutôt que de contextes professionnels spécifiques.

Etant donné qu'il n'existe aucune limite temporelle, les tâches doivent correspondre à un spectre de niveaux extrêmement large. Les tâches se présentent de manière progressive. Les participants interrompent le test dès qu'ils n'arrivent pas à faire plusieurs tâches consécutives.

#### Situation initiale

Une entreprise de production de taille moyenne de l'industrie alimentaire emploie principalement des collaborateurs non qualifiés. Environ 80% d'entre eux sont de langue maternelle étrangère.

Un grand nombre de collaborateurs sont depuis plusieurs années dans l'entreprise. La qualité de leur travail est jugée très satisfaisante, même si la communication relève souvent d'un défi, par exemple lors de la mise en place de nouvelles réglementations sur l'hygiène et la sécurité.

Un agrandissement des installations de production est prévu dans un avenir proche, en rapport avec l'achat de nouvelles machines qui remplaceront plusieurs activités manuelles. Les nouveaux postes auront donc des exigences supérieures : les collaborateurs devront piloter et surveiller plusieurs étapes de travail automatisées.

#### But du bilan des compétences de base

L'entreprise a l'intention de recruter des collaborateurs internes pour les nouveaux postes de travail et souhaite savoir qui dispose du potentiel nécessaire à l'accomplissement de ces tâches plus exigeantes.

A cette occasion, la direction de l'entreprise souhaite également se faire une idée générale des compétences de base des collaborateurs de la production pour une planification à long terme de mesures de formation continue.

### Définition de l'ampleur

Après diverses réflexions, une procédure en deux étapes est prévue : dans un premier temps, tous les collaborateurs doivent être impliqués dans un bilan des compétences de base ; au cours de la deuxième étape, l'aptitude à la fonction sera définie plus précisément dans un petit groupe.

Le bilan des compétences de base doit avoir une assise très large (tous les domaines de compétences), mais se concentrer sur le niveau de compétences le plus faible en raison du niveau de formation globalement bas des collaborateurs.

### Descripteurs significatifs pour la situation

Les descripteurs suivants ont été choisis pour le bilan des compétences de base :

- Communication orale : C1 – C5, situations de communication supplémentaires au quotidien
- Lecture : L1 – L4
- Ecriture : E1 – E3
- Numératie : N1 – N5 (avec les niveaux respectifs A-C)
- TIC : T1 – T3, T6

### Choix des tâches et déroulement de la procédure

Les tâches doivent se rapporter soit à des situations habituelles de la vie quotidienne, soit au contexte professionnel de l'entreprise.

Les collaborateurs sont informés par leurs supérieurs directs sur le sens et le déroulement du bilan des compétences. La procédure est divisée en différentes phases, comme suit :

1. Entretien individuel d'env. 40 minutes durant lequel les capacités à communiquer en français sont principalement testées. Par ailleurs, l'entretien a pour but de détecter les collaborateurs qui ont les plus grandes difficultés dans la lecture et l'écriture en caractères latins. Ces collaborateurs ne seront plus invités aux phases suivantes.
2. 2,5 heures env. pour un examen de groupe (2x60 minutes, avec une pause de 30 minutes incluse), avec des tâches de compréhension de textes, d'écriture et de calcul intégré. Durant la première partie, les tâches se rapportent au contexte professionnel ou à l'environnement direct dans la salle d'examen ; la deuxième partie se rapporte à la vie quotidienne. Certaines tâches peuvent comporter l'utilisation d'un téléphone portable ou d'une calculatrice.
3. Entretien individuel d'env. 20 minutes durant lequel les résultats sont discutés et des questions supplémentaires sont éventuellement posées sur l'utilisation des TIC au quotidien.

## Que se passe-t-il après le bilan des compétences de base ?

### **Du bilan des compétences à la formation continue**

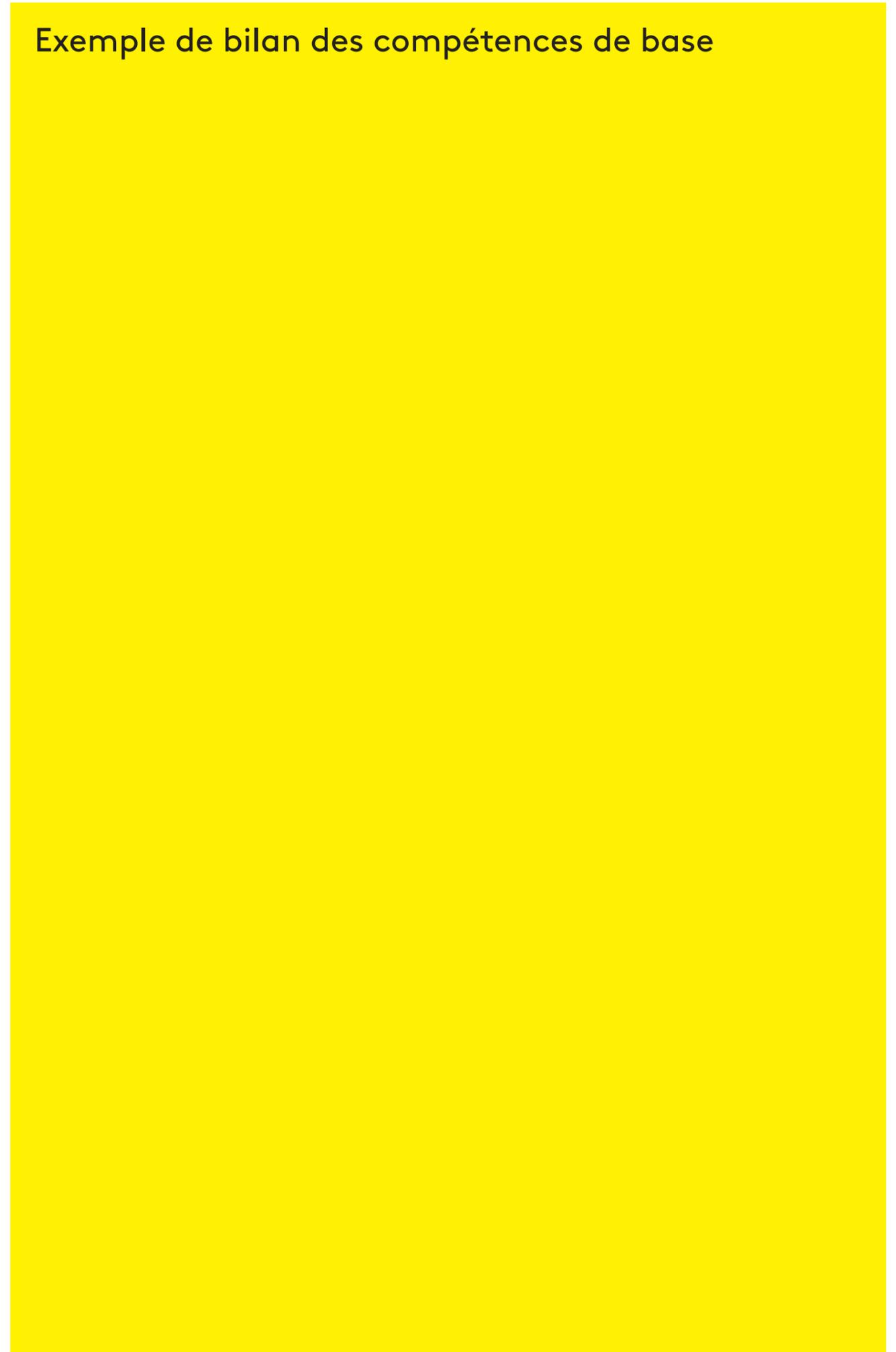
Un bilan des compétences de base est une sorte d'enregistrement instantané des aptitudes et habiletés des collaborateurs en termes de compétences de base. Les étapes suivantes dépendent quant à elles de l'objectif de l'entreprise, ainsi que des objectifs et possibilités des collaborateurs.

Possibilités à titre d'exemples :

- Les résultats font l'objet d'une évaluation sous forme de statistiques et servent à la planification à long terme de mesures de formation continue internes.
- Sur la base du tableau des compétences des collaborateurs obtenu dans le domaine de la compréhension de textes, les moyens internes de communication de l'entreprise sont examinés ; notamment par ex. des circulaires d'informations importantes sur le plan de la sécurité sont rédigées sous une forme plus compréhensible.
- Les résultats sont intégrés dans les entretiens annuels des collaborateurs et constituent la base d'une planification individuelle de formation continue.
- Les résultats montrent des lacunes importantes chez certains collaborateurs, par ex. en ce qui concerne leurs capacités de lecture. Ces collaborateurs sont encouragés à participer à des cours externes de lecture et d'écriture.
- Les résultats indiquent des lacunes spécifiques (par ex. dans le domaine de la numératie ou de l'écriture) chez un nombre significatif de collaborateurs. Une mesure interne de formation continue est de ce fait lancée.

Le **Guide C** de la boîte à outils GO propose des suggestions pour la conception de formations dans le domaine des compétences de base.

## Exemple de bilan des compétences de base



## Bilan des compétences de base de collaboratrices de la branche du nettoyage

	<p>Le présent document contient des instructions et des explications sur le bilan des compétences de base et s'adresse aux personnes qui sont chargées de l'évaluation des compétences (dénommées ci-après examinatrices).</p> <p>La documentation nécessaire aux participantes du bilan des compétences de base est intégrée à ce document. Il est recommandé d'en copier certaines parties (éventuellement de les adapter) et de les remettre à ces personnes.</p>
<b>But du bilan des compétences de base</b>	<p>La direction de l'entreprise souhaite se faire une idée générale des aptitudes de ses collaboratrices en terme de compétences de base, notamment en ce qui concerne leurs capacités à communiquer en français, ainsi qu'à comprendre et à rédiger des textes dans cette langue.</p> <p>Sur la base de ces résultats, l'entreprise organisera des cours internes de formation continue et/ou soutiendra certaines collaboratrices dans leur participation à des cours externes.</p>
<b>La procédure</b>	<p>Le bilan des compétences de base est divisé en 3 parties :</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. entretien individuel de 30 minutes</li><li>2. examen en groupe de 2 heures (2 x 50 minutes avec 20 minutes de pause entre les deux parties de l'examen)</li><li>3. bref entretien individuel après l'évaluation</li></ol>

### 1<sup>ère</sup> partie : entretien individuel

<b>Objectifs</b>	<p>Le premier entretien individuel a pour but :</p> <ul style="list-style-type: none"><li>– d'informer les participantes sur l'objectif et le déroulement du bilan des compétences de base,</li><li>– de créer une situation de départ positive pour les tests dans un esprit d'ouverture et de respect,</li><li>– d'évaluer les compétences générales de communication (en français) des participantes,</li><li>– de réaliser une première évaluation des capacités de lecture et d'écriture des participantes.</li></ul>
------------------	--

<b>Matériel</b>	<p>Le matériel suivant est à disposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– une page illustrée comme point de départ de l'entretien</li> <li>– un formulaire pour définir les capacités à l'écrit</li> </ul>
<b>Déroulement</b>	<p><u>Informations sur le bilan des compétences de base</u> (env. 10 min.)</p> <p>Après les salutations de bienvenue, vous présentez les objectifs du bilan des compétences de base. Les participantes ont déjà reçu une information écrite concise, mais n'ont pas encore eu la possibilité de poser des questions sur ce thème.</p> <p>Vous expliquez le déroulement de l'entretien du jour, son objectif et le temps que vous avez à disposition.</p> <p><u>Entretien basé sur la page illustrée</u> (12 à 15 min.)</p> <p>Vous posez la page illustrée sur la table de manière à ce que la participante et vous-même la voyiez. Cela permettra d'engager une conversation sur les thèmes de cette page.</p> <p>Commencez par la partie gauche « vie privée » et posez des questions sur les différents thèmes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Famille : <i>Comment vous appelez-vous ? Êtes-vous mariée ? Avez-vous des enfants ? Quel âge avez-vous ? ...</i></li> <li>– Logement : <i>Habitez-vous ici, à ... ? Quelle est votre adresse ? Votre logement vous plaît-il ? Qui fait le ménage/la cuisine chez vous ? ...</i></li> <li>– Origine : <i>Depuis combien de temps vivez-vous en Suisse ? Quel est votre pays d'origine ? Y avez-vous encore de la famille ? Comment les contacts se présentent-ils ? ...</i></li> </ul> <p>Manifestez de l'intérêt et tentez d'engager une discussion. Parlez aussi de vous. Si un thème semble regorger d'informations, développez-le ; toutes les thématiques ne doivent pas être nécessairement abordées.</p> <p>Le thème sur les contacts avec la famille dans le pays d'origine peut donner la possibilité de parler de l'utilisation des TIC (par ex. rédiger un SMS / un mail, téléphoner avec Skype, Internet comme source d'information, etc.).</p> <p>Après 5 à 7 minutes environ, passez à la partie « vie professionnelle » de la page illustrée et posez des questions sur ce thème :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Logo de l'entreprise : <i>Depuis combien de temps travaillez-vous pour l'entreprise ? Combien d'heures travaillez-vous par semaine ? Combien de jours / quels sont vos horaires ? Qu'est-ce qui vous plaît (vous plaît moins) dans votre travail ? ...</i></li> <li>– Chariot de nettoyage (C2 / C3) : <i>Combien d'éléments du chariot de nettoyage pouvez-vous nommer ? Que fait-on avec un plumeau, chiffon en microfibre, ... ?</i></li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Couloir (C3) : <i>Que faut-il nettoyer ici ? Comment procédez-vous ? Dans quel ordre le faites-vous ?</i></li> </ul> <p><u>Remplir un formulaire</u> (3 à 5 min.)</p> <p>Présentez ensuite le formulaire à la participante et demandez-lui de le remplir. Si la participante a des difficultés à comprendre les indications, aidez-la. Si la participante n'est manifestement pas en mesure de rédiger des indications, chargez-vous de cette tâche. Le sentiment d'échec doit être évité.</p> <p>Si la participante ne parvient pas à maîtriser cette tâche à l'oral et à l'écrit, même avec votre aide, elle ne devrait pas participer à l'examen en groupe. Expliquez à la participante que vous avez constaté qu'écrire en français est pour elle encore trop difficile actuellement et qu'il n'est pas judicieux qu'elle participe à un examen en groupe. Encouragez-là à travailler son français.</p> <p><u>Fin de l'entretien</u></p> <p>Sinon, expliquez-lui la procédure ultérieure : date, heure et lieu de l'examen en groupe. Expliquez brièvement en quoi consiste l'examen en groupe et précisez que les participantes devraient apporter leur téléphone portable si elles en ont un. L'utilisation de dictionnaires ou d'autres instruments est également autorisée.</p>
--	--

## 2<sup>e</sup> partie : examen en groupe

<b>Objectifs</b>	<p>L'examen en groupe a pour but :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– d'évaluer les aptitudes des participantes en ce qui concerne la compréhension de textes en français ainsi que la communication écrite en français,</li> <li>– de procéder à une évaluation de leurs aptitudes concernant des exercices de calcul quotidien et l'utilisation d'appareils électroniques (tél. portable).</li> </ul>
<b>Matériel</b>	<p>Le matériel suivant est à disposition :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– test première partie : tâches quotidiennes,</li> <li>– test deuxième partie : tâches issues du contexte professionnel.</li> </ul>
<b>Déroulement</b>	<p><u>Introduction</u></p> <p>Expliquez de nouveau la procédure de l'examen : 2 x 50 minutes, avec une pause de 20 minutes entre chaque partie ; la première partie comporte des tâches de la vie quotidienne, la deuxième partie des tâches du contexte professionnel. Tous les instruments auxiliaires sont autorisés ; les participantes devraient toutefois travailler de manière</p>

individuelle.

Il s'agit d'un grand nombre de tâches à accomplir en l'espace de 50 minutes, avec un degré de difficulté progressif ; les participantes doivent travailler et progresser à leur rythme. Si la tâche demandée n'est pas claire, les participantes peuvent demander de l'aide.

#### 1<sup>ère</sup> partie du test

La première partie du test réunit diverses tâches qui concernent la lecture, l'écriture et le calcul.

*Exercice 1 (L2) :* il s'agit de reconnaître précisément des présentations relatives à certains motifs (jours de la semaine).

*Exercice 2 (L2, L4, N1) :* lire une inscription sur le calendrier.

*Exercice 3 (L3, S3) :* détailler les inscriptions sur le calendrier.

*Exercice 4 (L3, S4) :* répondre à un bref message.

*Exercice 5 (S4, S5) :* écrire un courrier à l'attention d'une assurance (déroulement de l'accident). Cette tâche est conçue pour les participantes qui disposent d'aptitudes linguistiques et d'écriture se situant largement au-dessus du niveau visé.

#### 2<sup>e</sup> partie du test

La deuxième partie du test est composée de divers exercices qui concernent la lecture, l'écriture et le calcul dans le quotidien professionnel. La nature de l'exercice reprend volontairement des éléments de la partie 1.

*Exercice 1 (L2) :* il s'agit d'isoler/d'identifier des mots connus dans des « textes » courts.

*Exercice 2 (C2, S1) :* cette tâche fournit des indications d'une part sur le vocabulaire à disposition, d'autre part sur les capacités à comprendre des mots complexes et à les écrire plus ou moins selon les conventions orthographiques.

*Exercice 3 (C3, L3) :* une explication sur la manière dont les choses doivent être marquées est éventuellement nécessaire (flèches ou marqueur).

*Exercice 4 (L3, N2, N4, S2) :* une explication sur le sens de « suffire » et d'« avoir besoin de » est éventuellement nécessaire. (Cet exercice doit être imprimé en couleurs !)

*Exercice 5 (L3, S4, T1, T2) :* le texte doit d'abord être écrit sur la feuille. L'exercice complémentaire consiste également à envoyer le texte sous forme d'un SMS à un numéro indiqué (= portable de l'examinatrice).

*Exercice 6 (L3, L4, S3, S4) :* cet exercice nécessite le « travail » du descriptif et le report dans une forme prédéfinie (formulaire rapport de travail).

*Exercice 7 (L5) :* il s'agit de déterminer si les participantes sont en mesure d'extraire des informations de textes relativement longs, par ex. notices d'utilisation complexes ou documents de formation dans le cadre d'une formation continue.

Le temps à disposition est très court, notamment pour la seconde partie du test. Si vous constatez que certaines participantes osent aussi aborder des exercices difficiles, accordez-leur plus de temps si cela est possible afin de leur donner la possibilité de montrer ce dont elles sont capables.

#### Fin du test

Expliquez la suite de la procédure : au cours des semaines à venir, un nouvel entretien individuel aura lieu, durant lequel les participantes seront informées des résultats des différents tests.

### **3<sup>e</sup> partie : entretien individuel**

#### **Objectifs**

L'entretien individuel final a pour but :

- de montrer aux participantes où elles se situent en matière de compétences de base,
- de leur exposer leurs possibilités de formation continue et
- d'expliquer les prochaines étapes réalistes en matière de formation continue formelle ou informelle.

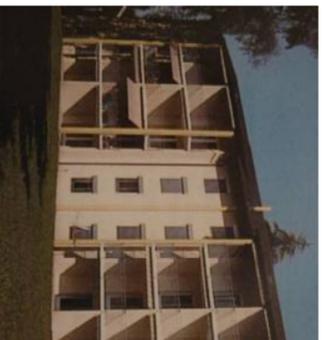
#### **Déroulement**

Aucun matériel spécifique n'est à disposition. L'examinatrice devrait avoir les tests des participantes à disposition et s'être renseignée sur les possibilités de formation continue (internes à l'entreprise, par l'intermédiaire de la fédération de la branche ou de prestataires publics et privés) et sur les possibilités de soutien par l'entreprise.

Exercice 1 :

Quels mots désignent des jours de la semaine ?  
Cochez les bonnes réponses.

- MERCREDI**
- Jou**rnalier
- Mardi**
- Jours de la** semaine
- Monstre**
- Sa m e d i**
- Je u d i**
- Jours de la** semaine
- lundi**
- Heures de service
- VENDREDI**
- Midi**



Exercices de test

Exercice 2 :

A quelle date est inscrit un rendez-vous dans l'agenda ?  
.....

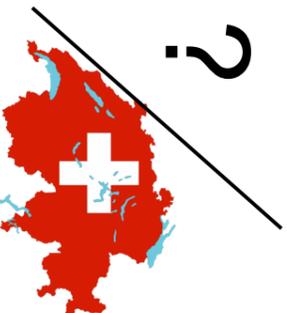
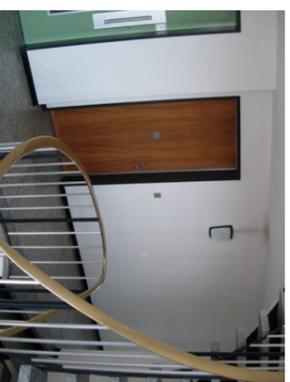
Quel jour a lieu le rendez-vous chez le dentiste ?  
.....

Le rendez-vous chez le dentiste a lieu le matin ou l'après-midi ?  
.....

1	Lu
2	Ma
3	Me
4	Je
5	Ve
6	Sa
7	Di
8	Lu
9	Ma
10	Me
11	Je
12	Ve
13	Sa
14	Di
15	Lu
16	Ma
17	Me
18	J

Août

**X-Nettoyage**



Bilan des compétences de base

- Prénom : .....
- Nom : .....
- Adresse : .....
- Localité : .....
- Nationalité : .....
- En Suisse depuis : .....
- Etat civil : .....
- Enfants (Nom et âge) : .....
- .....
- Profession : .....
- Loisirs : .....

2ème partie

Exercice 5 :

En faisant vos courses, vous avez glissé sur le verglas sur le parking et vous vous êtes cassé la main.

Pour annoncer l'accident à l'assurance, vous devez décrire exactement cela s'est passé complètement. Vous pouvez compléter votre description par un dessin.



.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Exercice 1 :

A quoi servent les produits de nettoyage représentés ?  
Cochez ce qui convient.



Salle de bain

Sols

Vitres



Salle de bain

Sols

Vitres



Salle de bain

Sols

Vitres

Exercice 3 :

Notez les informations qui se trouvent à gauche dans l'agenda qui est à droite.

1	Lu	
2	Mo	
3	Me	
4	Je	
5	Ve	
6	Sa	
7	Di	
8	Lu	
9	Ma	
10	Me	
11	Je	
12	Ve	
13	Sa	
14	Di	
15	Lu	
16	Ma	
17	Me	
18	Je	
19	Ve	
20	Sa	
21	Di	
22	Lu	
23	Ma	
24	Me	
25	Je	
26	Ve	
27	Sa	
28	Di	
29	Lu	
30	Ma	
31	Me	

Le 6 août, vous partez en vacances pour 2 semaines : votre dernier jour de travail est le vendredi 5 août.

Le 4 août, vous apportez votre voiture au garage pour un contrôle.

Du 22 août au 26 août, vous travaillez dans l'équipe du soir. Ensuite, vous avez 3 jours de congé. A partir du 30 août, vous travaillez de nouveau dans l'équipe du matin.

Le 24 août, vous devez aller chez le dentiste à 13h00.

Août

Exercice 4 :

Une collègue vous a laissé le message suivant :

*Est-ce que tu viens manger une pizza avec nous demain soir ? À 19.00 chez « Pino »*  
M.

Répondez au message. Vous ne pouvez pas y aller, demain vous avez une réunion de parents d'élèves à l'école de votre fille.

[Empty text box for response]

**Exercice 4 :**

Une bouteille pleine de produit de nettoyage vert suffit pour environ 10 jours.

Pour combien de jours suffit la bouteille verte ?

Aujourd'hui, c'est jeudi. Ai-je besoin d'une nouvelle bouteille cette semaine ?



Le produit de nettoyage bleu est pour la salle de bain et les toilettes.

Une bouteille pleine suffit pour 2 semaines.

Est-ce qu'il y a encore assez de produit de nettoyage pour huit jours ?

La bouteille pleine contient 1,5 litres. La bouteille contient-elle plus ou moins d'un litre actuellement ?

**Exercice 5 :**

Demain, vous pourrez commencer votre travail seulement une heure plus tard que d'habitude. Ecrivez une petite note à votre chef d'équipe et indiquez la raison de votre retard.

Grid for writing a note.

Pouvez-vous aussi envoyer ce message par SMS ? Envoyer le texte au numéro 079 353 87 42.

**Exercice 2 :**

Que contient le chariot de nettoyage ?

Ecrivez une liste contenant le plus de mots possibles.

**Sacs-poubelle**

Vertical dotted lines for writing a list of items.



**Exercice 3 :**

Qu'est-ce qui doit être nettoyé mardi ?

Indiquez-le sur la photo.

- Sol
- Escalier
- Rampe d'escalier
- Main courante
- Lampes
- Porte de l'ascenseur
- Vitres
- Encadrements de fenêtre

Mardi, 3 nov.

Plan de travail pour .... Vesna A .....



**Cirage:** papier buvard, détachant et shampoing, tapotez doucement. Traitez avec du détachant

**La cire de bougie:** fer à repasser et du papier buvard

**Coca-Cola:** eau chaude, éventuellement avec un détergent doux, tamponnez avec un chiffon doux

**Fruits:** détergent biologique de nettoyage

**Graisse:** Détachant habituel conformément aux instructions, appliquez ou frottez légèrement

**Le blanc d'œuf, le jaune d'œuf:** l'eau tiède avec détergent biologique et retirez soigneusement les restes.

**Rouille:** Antirouille conformément aux instructions, Frottez légèrement, enlevez le reste avec de l'eau chaude

**Sang:** eau froide, tamponnez légèrement.

**Stylos, crayons indélébiles:** alcool \*, tamponnez avec du coton

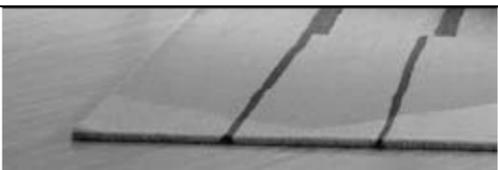
**Vernis à ongles:** Dissolvant pour vernis à ongles, tamponnez avec un coton-tige

**Vin rouge:** 1) sel, 2) dissolvant pour tache 3) 10% de solution d'acide citrique avec un prétraitement \*\*)

**Urine:** solution de détergent doux tiède, le vinaigre et de l'eau froide. Frottez légèrement avec une solution de détergent doux. Traitement ultérieur avec de l'eau vinaigrée

\*) facilement inflammable

\*\*) Nous recommandons d'utiliser 10% d'acide citrique



### Le tapis en laine

Les tapis en laine sont faciles d'entretien, car la laine possède de nombreuses qualités.

Passez l'aspirateur sur votre tapis une à deux fois par semaine. Les „boucles“ qui se produisent sur les nouveaux tapis sont dues à la technique de production et ne représentent aucune imperfection. Il s'agit en fait de fils relâchés aux extrémités qui disparaissent tous seuls après plusieurs aspirations.

Les taches devraient être éliminées immédiatement après leur formation. En effet, les taches sèches sont plus difficiles à nettoyer. Essayez d'abord de nettoyer la tache avec de la mousse tiède.

Il est probable que certaines taches demeurent. S'il est impossible de supprimer la tache avec la mousse tiède, essayez une des recommandations suivantes :

**Bière:** eau tiède avec un détergent biologique. Brossez soigneusement et tamponnez localement.

**Café, Cacao:** eau chaude, éventuellement avec un détergent biologique, tamponnez légèrement

### Exercice 6 :

Remplissez le rapport de travail.

Mardi 20 octobre : comme d'habitude, vous avez nettoyé toute la cage d'escalier (les sols, les escaliers, la rampe et la main courante), l'entrée, la cave et la buanderie. L'immeuble n'a pas d'ascenseur.

Cette semaine, vous avez également lavé les lampes et remarqué que les ampoules du 3<sup>e</sup> étage et de la cave sont cassées.

<b>Rapport de travail</b>		
Prénom : _____	Immeuble : _____	
Date : _____		
<input type="checkbox"/> Sols	<input type="checkbox"/> Porte de l'ascenseur	<input type="checkbox"/> Lampes
<input type="checkbox"/> Escaliers	<input type="checkbox"/> Intérieur de l'ascenseur	<input type="checkbox"/> Hall d'entrée
<input type="checkbox"/> Rampes d'escalier	<input type="checkbox"/> Vitres	<input type="checkbox"/> Accès à la cave
<input type="checkbox"/> Main courante	<input type="checkbox"/> Encadrements de fenêtre	<input type="checkbox"/> Buanderie
A signaler / Manque : _____		
_____		
_____		

### Exercice 7 :

Lisez le texte à propos du nettoyage des tapis et répondez aux questions suivantes.

1. Quelles taches peut-on ôter à l'aide d'eau et d'un produit de nettoyage peu abrasif ?  
.....
2. À quelle fréquence devrait-on aspirer les tapis en laine ?  
.....
3. Doit-on nettoyer rapidement les taches ou attendre qu'elles sèchent ?  
.....
4. Sur quel type de taches peut-on mettre du sel : sur de la cire ou du vin ?  
.....
5. Est-il vrai que les taches de cirage s'enlèvent à l'aide de buvard et de fer à repasser ?  
.....
6. Comment ôter les taches de stylos à bille ?  
.....

Guide E  
Transfert des acquis

## L'importance du transfert dans l'entreprise

Quel est le contenu de ce guide ?

Le présent **Guide E** décrit la manière d'améliorer la durabilité des formations, pour lesquelles le transfert du cours à la vie professionnelle quotidienne est explicitement planifié.

Le contenu en est :

- l'importance du transfert dans l'entreprise
- la procédure dans l'entreprise et le processus de développement (de l'organisation) nécessaire
- les accords à passer et les conditions-cadres à clarifier
- les rôles et responsabilités des différentes parties
- les obstacles et pièges possibles et comment y remédier
- les listes de contrôle pour le projet de transfert et l'accord de transfert.

Le processus est illustré par deux exemples.

Pourquoi faut-il un projet de transfert ?

L'expérience de nombreuses entreprises montre que l'impact de la formation offerte peut rapidement s'estomper. Les collaborateurs sont souvent déçus de ne pas pouvoir appliquer ce qu'ils ont appris, et l'entreprise n'en profite pas comme prévu. Les raisons à cela sont diverses, car pour que les nouvelles connaissances des collaborateurs portent leur fruit, il faut en général différentes transformations, telles que par ex. :

- redéfinir la collaboration ou répartir à nouveau les tâches
- adapter les processus
- remettre en question le rôle des cadres
- accorder davantage d'autonomie aux collaborateurs dans l'accomplissement de leur travail
- etc.

Par conséquent, les mesures de formation n'atteindront leur but que si l'engagement total de la direction est acquis et si le transfert du savoir est soigneusement planifié. Toutes les parties prenantes doivent être impliquées dans le processus de transfert et soutenir le plan de réalisation des mesures de formation.

## Introduire GO dans l'entreprise et le mettre en œuvre

Gagner la direction à GO

Pour que le processus GO puisse être mis en œuvre avec succès, il faut l'engagement de la direction. Elle doit en connaître les avantages et

## Le projet de transfert

les objectifs et être entièrement derrière le projet. Elle doit voir celui-ci comme une situation gagnant-gagnant pour l'entreprise et pour les collaborateurs. Cela signifie également que la direction doit entendre GO comme un investissement et de ce fait mettre des ressources à sa disposition. A partir de la déclaration d'intentions de la direction, on conclut un accord-cadre qui régit le déroulement de l'ensemble du projet.

Le transfert ne peut être assuré que par l'entreprise elle-même. Celui-ci se réalise mieux si un projet partiel est d'abord lancé. Cela est plus pertinent après l'inventaire des besoins (cf. Guides A, B et D) et parallèlement au développement du cours (cf. Guide C).

## L'accord de transfert

### Que contient l'accord de transfert ?

Le triangle « collaborateur – cadre – direction interne du projet » est au cœur du projet de transfert. Un accord de transfert régit la manière dont les collaborateurs mettent en œuvre ce qu'ils ont appris. Il est signé par les trois parties mentionnées : le participant à la formation, le cadre compétent en la matière et la direction interne du projet.

L'accord se compose de trois parties :

1. compétences visées
2. impacts sur l'environnement
3. ressources

On y relève les compétences que doit avoir le participant et ce que ses nouvelles compétences devront changer dans son travail quotidien. Pour qu'il puisse atteindre ces objectifs, des ressources telles que le temps à disposition et les occasions de pratiquer dont la personne disposera lors de son travail quotidien seront notées. (Des exemples relatifs à ces points sont disponibles dans la **Liste de contrôle : Accord de transfert** dans l'annexe).

### 1. Compétences visées

Les objectifs poursuivis dans la formation sont décrits comme des **compétences visées**. « Disposer d'une compétence » signifie pouvoir utiliser les aptitudes et habiletés pour maîtriser un certain type de tâche ou un problème, de façon ciblée et avec succès.

Il est important de définir précisément et de façon concrète le type de situation à maîtriser. Cette description sert généralement de base pour l'analyse du profil de compétences et l'inventaire des besoins, ainsi que pour la planification de la formation.

### 2. Impact sur l'environnement

Un apprentissage qui a porté ses fruits se remarque aux changements de comportement, de démarches, d'attitudes, etc. Chacun de ces changements affecte donc habituellement aussi l'environnement dans lequel on travaille. Cela peut provoquer des résistances qui peuvent rendre un transfert des acquis difficile, voire impossible. Pour éviter cela, il est important d'aborder très tôt les changements possibles et envisagés.

Inversement, les changements ne sont souvent possibles que si les processus, les conditions de travail et la collaboration changent aussi en parallèle. Les mesures de formation sont plus efficaces si de tels impacts ne sont pas laissés au hasard, mais sont planifiés. Il est donc important d'en discuter explicitement le plus tôt possible.

En conséquence, l'accord de transfert contient un paragraphe traitant des effets escomptés sur l'environnement de travail.

### 3. Ressources

Dans la troisième partie de l'accord figurent les ressources mises à disposition pour garantir la marge de manœuvre et le soutien nécessaires à l'apprentissage. Les points suivants en font partie, même s'il est important de clarifier leur rapport avec les réglementations en vigueur (règlement du personnel, saisie des temps de travail, etc.) :

#### Occasions de mise en œuvre :

Il est important de créer des occasions concrètes au cours desquelles les acquis peuvent être appliqués de façon exemplaire. Idéalement, cela se fait par petites étapes individuelles entre les différentes phases de la formation et pendant le travail pratique.

#### Réserve de temps :

Dans de nombreux cas, la question la plus délicate est de savoir quand et comment appliquer les acquis, en dehors du travail normal. L'apprentissage et le transfert ne sont possibles que s'il y a une confrontation consciente avec le travail habituel et que l'on tente d'introduire des innovations.

De plus, on a de toute façon besoin de plus de temps par rapport au travail tel qu'on l'a accompli jusque là. C'est pourquoi il est important que les employeurs s'engagent dès le début et que les ressources disponibles soient claires.

D'autre part, il est également important de fixer des temporalités pour l'obtention de résultats visibles. Apprendre prend du temps. Il faut donc consacrer suffisamment au transfert. Les processus d'apprentissage peuvent néanmoins également échouer. Il est donc nécessaire de préciser un délai maximum pour avoir les résultats escomptés.

**Quand faut-il conclure les accords de transfert ?**

Partenaires en binôme :

Une option utile dans le transfert peut être que deux collègues se soutiennent mutuellement. Cela peut créer, dans le meilleur des cas, un effet boule de neige qui peut propager les acquis dans l'équipe ou l'entreprise.

Accompagnement par les supérieurs :

Lors de courtes réunions régulières ou d'étapes accompagnées, les succès et les difficultés d'application peuvent être discutés avec le supérieur. Y a-t-il des doutes ou des incertitudes ? Le temps alloué est-il suffisant ? Les occasions choisies pour la mise en pratique sont-elles vraiment adéquates ? Faut-il des instructions plus claires ?

Accompagnement par des tiers :

Comme les nouvelles compétences acquises ne peuvent être efficaces que si de nouveaux processus sont implantés dans le travail quotidien, il peut être judicieux d'accompagner les changements nécessaires par un encadrement approprié (cf. l'exemple *Production de chaussures de ski* ci-après).

Partage des connaissances au sein de l'équipe :

L'idéal est de pouvoir partager ses connaissances avec ses collègues. Les résistances et autres problèmes de mise en pratique sont plus faibles lorsque l'environnement découvre régulièrement les innovations testées. Les cadres peuvent créer pour cela des zones appropriées, ce qui est souvent possible en peu de temps.

En principe, deux moments sont appropriés :

- avant le début de la formation
- à la fin de la formation.

Avant, avec des objectifs clairement définis

Si les objectifs visés par l'entreprise dans le projet GO et la formation sont clairement définis, il est plus approprié de conclure les accords avant le début de la formation. Dans les deux exemples ci-après, cela aurait été le moment idéal. Les participants à la formation peuvent donc se préparer dès le début, savoir ce qui va se passer, et travailler de manière ciblée pendant le cours sur les compétences visées.

A la fin, avec des objectifs encore à développer

L'inconvénient d'une conclusion anticipée de l'accord de transfert est que les participants potentiels peuvent le vivre comme une contrainte et redouter de participer à la formation sous cette pression. Avec des personnes qui pourraient avoir une telle réaction, il peut donc s'avérer judicieux de retarder la signature jusqu'à la fin de la formation.

Dans ce cas, on prévoira dans le projet de transfert qu'un entretien ait

lieu entre le collaborateur et le cadre, vers la fin de la formation ou après sa conclusion. Ils y détermineront alors ensemble ce que et comment le collaborateur peut et souhaite transférer des connaissances acquises dans son travail quotidien. L'accord de transfert est alors conclu sur cette base.

Cette démarche est bien sûr également possible si le projet GO en entreprise n'a pas d'objectifs clairement définis, mais vise plutôt une promotion générale des compétences de base des collaborateurs. S'il s'avère que la formation a plus d'impact sur la vie privée et seulement de manière indirecte sur le secteur professionnel, on peut renoncer à un accord de transfert.

**Contrainte de l'accord de transfert**

Avec les signatures des personnes concernées (cf. **Liste de contrôle** en annexe), l'accord prend une certaine importance. L'idée n'est cependant pas que le contenu de l'écrit soit respecté à la lettre, même si des changements de processus se produisent en cours de transfert.

L'apprentissage est un processus complexe qui ne peut pas être planifié à 100%. En formulant cet accord, les collaborateurs et leurs supérieurs sont obligés d'aborder explicitement l'apprentissage. Ils sont incités à prendre la responsabilité de la réussite elle-même. Les signatures requises donnent un caractère plus sérieux, surtout en ce qui concerne les effets escomptés et les conditions-cadre du transfert dans la vie quotidienne.

**Conception du projet de transfert**

La conception du projet de transfert comprend concrètement les étapes suivantes :

1. Composition de l'équipe de projet
2. Ressources financières et humaines
3. Elaboration des accords de transfert
4. Clarification des rôles, des interrelations et des responsabilités
5. Evaluation des risques
6. Evaluation

**1. L'équipe de projet**

Il faut au moins un responsable interne du projet (par ex. la personne responsable du développement du personnel), un représentant des cadres impliqués ainsi que la personne externe responsable de l'ensemble du projet (par ex. l'accompagnateur du processus).

En fonction de la taille de l'entreprise et de la complexité du projet, il faudrait aussi intégrer d'autres personnes internes clés de différentes fonctions.

<b>2. Ressources</b>	Pour que l'équipe de projet puisse travailler, il faut disposer des ressources financières et humaines adéquates.
<b>3. Accord de transfert</b>	La tâche principale de l'équipe de projet est d'élaborer les accords de transfert (cf. ci-dessus). En fonction des objectifs visés et des conditions-cadre données, l'accord de transfert sera identique ou différent pour tous les participants à la formation.
<b>4. Rôles</b>	La collaboration entre les spécialistes internes et externes, leurs rôles et leurs responsabilités sont clarifiés et fixés.
<b>5. Risques</b>	Les risques potentiels, les obstacles et les pièges sont anticipés, leur importance évaluée et des contre-mesures proposées.  Dans tous les cas, il faut préciser quels obstacles pourraient empêcher la réussite du transfert dans l'entreprise.
<b>6. Evaluation</b>	Pour finir, il faut clarifier comment et qui évaluera le transfert (cf. <b>Guide F</b> sur l'évaluation).

## Exemples illustrant la signification des projets de transfert

<b>Exemple : secteur du bâtiment</b>	<p>Suite à un appel d'offre de la Société des entrepreneurs, une entreprise de construction demande au prestataire de formation de bénéficier de l'offre « Calculer » pour travailleurs peu qualifiés. La personne intéressée est un ancien membre de direction, qui continue en tant que chef de chantier à diriger des chantiers avec grand engagement, et qui s'engage beaucoup pour le développement des ouvriers.</p> <p>Il formule ainsi sa requête :</p> <p><i>Les ouvriers doivent pouvoir travailler sur le chantier trois jours sans contremaître.</i></p> <p>Ils doivent par ex. commander les quantités exactes de matériel, produire le moins de déchets possible, et ainsi maintenir les coûts aussi bas que possible.</p> <p>Le chef de chantier et le formateur se rencontrent pour clarifier le mandat, les besoins sont rapidement évalués, et les objectifs précisés. Un cours sur mesure est convenu, composé d'une série de demi-journées. La participation y est facultative et elle est prise sur le temps libre. Onze ouvriers du bâtiment participent à ce cours. Le chef de chantier a pu s'adresser directement à ces participants pour les motiver.</p> <p>Un accord de transfert ne fait pas partie du mandat. On le remarque aussi après la fin du cours : les ouvriers du bâtiment dont les</p>
--------------------------------------	--

contremaîtres sont directement dirigés par le chef de chantier ont l'occasion de s'exercer et sont, selon les besoins, soutenus et corrigés par celui-ci. Ils développent ainsi leur confiance et deviennent de plus en plus autonomes. Ils peuvent ensuite utiliser ce qu'ils ont appris au bénéfice de l'entreprise.

L'autre groupe d'ouvriers du bâtiment dirigé par d'autres contremaîtres n'a pas eu l'occasion de pratiquer. En conséquence, quasiment aucun transfert n'a eu lieu pour eux.

Conséquences tirées :

- Le chef de chantier s'est pleinement engagé dans le projet et il a soutenu et encouragé ses travailleurs. Comme il n'est plus dans la gestion opérationnelle de l'entreprise, il ne peut pas ancrer complètement les acquis dans l'entreprise. Tous les cadres n'ont pas le même engagement. Ainsi, seule une partie des ouvriers du bâtiment a pu vraiment transférer ce qu'ils ont appris pour le bien de l'entreprise.
- Ce soutien, cet engagement de la direction est essentiel. Les ouvriers du bâtiment constituent le maillon « le plus faible » dans la hiérarchie. Sans le soutien de la direction, ceux-ci ne peuvent modifier ni les processus, ni les règles en vigueur. Ainsi, des optimisations et des économies possibles ne sont pas réalisées.

Conclusion :

Le projet aurait dû être pleinement intégré dans la gestion opérationnelle. Il aurait fallu l'engagement de l'ensemble de la direction. De plus, il aurait de toute façon fallu aussi un coaching pour les contremaîtres impliqués.

### Exemple : production de chaussures de ski

Un producteur de chaussures de ski italien fait produire les pièces internes de ses chaussures de ski en Europe de l'Est. Un prestataire de formation continue propose à l'entreprise de développer une formation sur mesure pour les collaborateurs les moins qualifiés. La direction de l'entreprise est de l'avis qu'il n'y a pas besoin de formation continue, mais elle est ouverte à la création d'un profil de compétences pour les postes correspondants.

Dans l'analyse des profils de compétences, il s'avère que les couturières (exclusivement des femmes) sont régulièrement frustrées quand le représentant du producteur italien vient leur rendre visite. Elles ont différentes idées pour améliorer la production, mais ne peuvent pas les exprimer à cause de la barrière de la langue.

La direction de l'entreprise est surprise du résultat de l'analyse, qu'elle n'aurait pas identifié sans cela. Du coup, elle se laisse convaincre qu'il y a un potentiel d'innovation inutilisé. En collaboration avec le prestataire de formation, un cours d'italien très pratique, axé sur des

tâches spécifiques, est mis sur pied pour les couturières.

Ce qu'il en est advenu n'est pas connu actuellement. Pour le transfert, il aurait de toute façon fallu :

- que la direction et tous les cadres impliqués reconnaissent et soutiennent l'importance de la communication entre les couturières et le représentant du producteur
- que le représentant du producteur soit informé et comprenne quel est l'intérêt pour la production et quel potentiel d'innovation y est caché
- qu'aux prochaines visites du représentant du producteur, des échanges aient lieu entre ce dernier et les couturières, afin qu'elles puissent exprimer leurs idées d'amélioration
- que cet échange soit, au moins dans une première phase, encadré et soutenu, soit par les cadres correspondants, et/ou par l'enseignant d'italien, jusqu'à ce que la communication soit établie.

#### Conclusion :

Tout nouveau contexte, tout nouveau type de communication ou adaptation de processus doivent d'abord être entraînés. Il faut pour cela de l'attention et le soutien de la direction par des mesures concrètes, comme la modération, les ressources en temps, etc.

En fonction de la culture de l'entreprise et de la personnalité des cadres impliqués, cette procédure peut aussi faire surgir des conflits si, par ex., une plus grande autonomie du personnel est perçue comme une menace. Cela peut être un problème en particulier dans le cas d'entreprises fortement hiérarchisées.

## Facteurs de réussite du transfert

Les facteurs de réussite pour le transfert de nouvelles compétences acquises lors de formations se résument comme suit :

- l'engagement de la direction est acquis
- l'équipe de projet a un mandat clair, les rôles et les responsabilités sont clarifiés
- les ressources correspondent aux objectifs du projet
- le transfert est efficacement soutenu par les cadres.

## Annexe : listes de contrôle

Dans les pages suivantes se trouvent les outils pour la définition et la mise en œuvre de projets de transfert :

- Liste de contrôle pour le projet de transfert
- Liste de contrôle pour l'accord de transfert.

## Liste de contrôle pour le projet de transfert

Mandant		
Client		
Interlocuteur interne, ou responsable de projet		
Interlocuteur externe		
Formateur		
Autres personnes impliquées	Nom et fonction	Rôle dans le projet
Groupe-cible, ou participants		
Sens et objectif principal du projet de transfert		
Objectif(s) partiel(s)		
Ampleur et durée du projet		
Ne fait pas partie du projet ("hors de portée")		
Étapes du projet		
Ressources temporelles		
Ressources financières		
Intégration dans les règles opérationnelles (par ex. horaire, prise en charge des coûts de la formation continue)		
Impacts potentiels sur les processus, interfaces		
Impacts potentiels sur les fonctions		
Impacts potentiels sur les cahiers des charges, tâches		
Exigences pour les cadres concernant le transfert	(par ex. percevoir l'élargissement des compétences, promouvoir, donner des retours, garantir l'autonomie nécessaire)	
Soutien éventuel pour le transfert par des tiers	(par ex. coaching par le responsable de projet)	
Risques potentiels et obstacles		
Contre-mesures relatives aux risques et obstacles		
Évaluation par le biais des questions : qui, quand, comment	(cf. guide Evaluation)	

## Liste de contrôle pour l'accord de transfert

Nom du collaborateur	signature
Nom du cadre	signature
Nom du responsable de projet	signature
<b>Compétences(s) visée(s)</b>	Quelle(s) situation(s) faudra-t-il maîtriser à l'avenir ? (par ex. calculer la quantité de béton nécessaire et passer la commande)
Étape(s) de transfert par le collaborateur	(par ex. calculer pour n'importe quel chantier la quantité de béton indépendamment du contremaître; commander pour chaque chantier contrôlé par le contremaître, la quantité requise de béton)
Résultats, produits	
Preuves formelles	
<b>Impacts sur l'environnement de travail</b>	
Intention	(par ex. le travailleur sur des petits chantiers commande lui-même la quantité de béton requise; la présence d'un contremaître n'est pas nécessaire)
Étapes du transfert	(par ex. le travailleur calcule et passe commande de béton sous la surveillance du contremaître tant que ce dernier ne lui accorde pas totale confiance pour pouvoir exécuter la tâche de façon autonome. Ensuite, il prépare lui-même les commandes de plusieurs petits chantiers, et les discute à l'occasion avec un contremaître)
Critères de conclusion	(par ex. le travailleur a exécuté maintes fois les commandes sans problème)
<b>Ressources</b>	
Occasions de mise en œuvre	(par ex. chaque chantier qui utilise du béton est impliqué)
Réserve de temps	(par ex. le travailleur peut prendre dix minutes pour effectuer les calculs)
Cadre temporel	(par ex. le transfert devrait être achevé en deux mois)
év. Partenariat en binôme	(par ex. deux travailleurs qui ont suivi le même cours sont affectés à l'équipe de chantier et peuvent discuter de leurs calculs)
év. Coaching	(par ex. par le contremaître au moment de la commande (cf. les étapes de transfert); par le contremaître au moment du calcul et selon les besoins)
<b>Réunions avec ses propres cadres</b>	(par ex. toutes les deux semaines, les progrès et les difficultés sont discutés avec le contremaître)
<b>Partage des connaissances dans l'équipe</b>	(par ex. à la fin du transfert, le collaborateur présente ce qu'il a fait par un exemple concret)

## Guide F Evaluation

## Evaluer le processus GO

Quel est le contenu de ce guide ?

Le présent **Guide F** décrit comment le **processus d'évaluation** peut être planifié et effectué sur les trois niveaux du processus : global, de la formation et du transfert.

En plus de présenter les évaluations pour chaque niveau (objectifs, dimensions, démarches, outils adéquats), l'**Annexe** fournit une vue d'ensemble, des outils pratiques et un canevas de rapport d'évaluation utilisable.

Niveaux et dimensions de l'évaluation

La démarche décrite fournit des lignes directrices pour l'évaluation des niveaux et dimensions suivants :



### 1. L'évaluation du projet GO en entreprise :

- prise de contact et acquisition
- accompagnement du processus
- analyse des compétences et inventaire des besoins
- formation
- le projet de transfert.

2. L'évaluation de la formation conçue et mise en place par le formateur. L'évaluation fait partie intégrante de la mesure de formation.

3. L'évaluation du transfert comprend le projet de transfert, qui débute par le développement de la mesure de formation, et qui est planifié et conduit par le collaborateur, la direction et le responsable de projet (en entreprise).

Le transfert s'effectue à deux niveaux et fait l'objet de deux évaluations correspondantes :

- de la personne : en quoi les acquis modifient-ils la vie personnelle et professionnelle du participant au cours ?
- de l'entreprise : quel impact la formation continue a-t-elle sur la « performance » de l'entreprise ?

## Objectif des évaluations

L'évaluation joue un rôle important dans la prise en compte des tâches des différents acteurs du processus en entreprise. Elle permet d'une part d'établir si les objectifs de l'entreprise formulés dans le cadre du projet GO ont été atteints et si le processus de mise en œuvre a fonctionné. D'autre part, l'évaluation est également importante pour un ancrage durable du thème de la promotion des compétences de base dans l'entreprise, et pour une poursuite des activités correspondantes.

## Le modèle d'évaluation

### Le modèle d'évaluation de Kirk-EDAM

Le modèle de Kirk-EDAM – adaptation du modèle de Kirkpatrick pour les groupes d'apprenants marginalisés – est utilisé dans les évaluations comme point de référence.

Les 4 niveaux du modèle :

#### 1. Réaction des apprenants

Fournit des informations sur la satisfaction des apprenants à l'égard de la mesure de formation (organisation, administration, environnement d'apprentissage, documents/matériels, structure de la formation et bénéfice).

#### 2. Succès de l'apprentissage

Fournit des informations sur l'accroissement des savoirs, des savoir-faire et des habiletés, et sur les changements d'attitude des apprenants.

#### 3. Succès du transfert

Fournit des informations sur les changements dans les habitudes de travail, sur la mise en œuvre concrète des acquis dans l'environnement de travail réel.

#### 4. Succès en entreprise

Fournit des informations concernant les impacts sur l'organisation ou dans l'entreprise.

En ce qui concerne le succès en entreprise, il s'agit surtout de thématiser, lors des entretiens d'évaluation, les facteurs dits « mous » qui ont un impact positif sur la culture d'entreprise tels que la sensibilisation aux préoccupations et prestations en entreprise des travailleurs peu qualifiés, la reconnaissance de leurs prestations pour l'entreprise, l'appréciation et la fidélisation à l'entreprise. Les effets, qui se reflètent dans les indicateurs de l'entreprise, sont généralement difficiles à mesurer.

## Concept d'évaluation

Le concept et la coordination du processus d'évaluation spécifique sont de la compétence de l'accompagnateur du processus.

Un concept simple est le plus souvent adapté au contexte d'une entreprise avec de faibles ressources en temps et en personnel.

Les objectifs, les niveaux et la mise en œuvre du processus d'évaluation font partie de l'accord-cadre avec la direction. Quand le processus GO est-il un succès du point de vue de l'entreprise ? Des indicateurs devraient être fixés dans l'accord-cadre afin d'être utilisés à la fin du projet GO pour en vérifier la réussite (cf. **Liste de contrôle** correspondante dans le **Guide G**)

## 1. Evaluation du projet GO en entreprise

### Objectifs

L'« évaluation globale » se réfère essentiellement aux objectifs fixés dans l'accord-cadre avec la direction, et vise à mesurer et à montrer la réussite du projet GO.

De plus, elle vise un objectif orienté vers l'avenir : il s'agit de déterminer quels processus pourraient être encore améliorés dans un projet ultérieur.

### Qui évalue ?

L'accompagnateur du processus.

### Qu'est-ce qui est évalué ?

Sont évalués :

- la satisfaction des apprenants à l'égard de la mesure de formation, et le succès d'apprentissage apprécié de façon subjective,
- le succès d'apprentissage observable de l'extérieur (ressources acquises, augmentation de la compétence grâce à la formation et au transfert en entreprise),
- la qualité du processus en termes de communication entre le formateur et les autres acteurs, les conditions-cadre de la mesure de formation et la concordance de la formation avec les mesures de transfert.

### Niveaux d'évaluation

L'évaluation se réfère à :

- la satisfaction des acteurs à l'égard du processus
- la satisfaction des acteurs à l'égard des résultats
- le degré de réalisation des objectifs par rapport aux objectifs visés.

### Démarches

Les méthodes et démarches indiquées sont les suivantes :

- entretiens d'évaluation (interviews) avec des représentants

	décisionnels de l'entreprise, tant au début du processus qu'à la fin, au sujet des objectifs et des attentes pour la mise en œuvre
	– atelier d'évaluation, de durabilité et d'ancrage, à la fin du processus avec tous les acteurs impliqués (internes et externes).
<b>Outils</b>	L' <b>Annexe</b> fournit les outils suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– tableau récapitulatif pour l'évaluation de projets GO (qui, quoi, quand, comment ?)</li> <li>– modèle du rapport d'évaluation</li> <li>– Bases pour mener les entretiens</li> </ul>

## 2. Evaluation de la formation

<b>Objectifs</b>	Les participants à la formation sont au centre de cette évaluation : il s'agit d'une part d'établir si la mesure de formation a été efficace pour eux, c.-à-d. qu'elle a conduit au résultat escompté ; et d'autre part, de déterminer comment ils ont vécu le processus.  Un autre élément est l'évaluation du processus du point de vue du formateur.
<b>Qui évalue ?</b>	Le formateur (rapport à l'accompagnateur du processus).
<b>Qu'est-ce qui est évalué ?</b>	Sont évalués : <ul style="list-style-type: none"> <li>– la satisfaction des apprenants à l'égard de la mesure de formation, et le succès d'apprentissage apprécié de façon subjective</li> <li>– le succès d'apprentissage observable de l'extérieur (ressources acquises, augmentation de la compétence grâce à la formation et au transfert en entreprise)</li> <li>– la qualité du processus en termes de communication entre le formateur et les autres acteurs, les conditions-cadre de la mesure de formation et la concordance de la formation avec les mesures de transfert.</li> </ul>
<b>Niveaux d'évaluation</b>	L'accent est mis sur les niveaux 1 à 3 du modèle de Kirk-EDAM, en particulier pour les participants au cours.
<b>Démarches</b>	Les méthodes et démarches indiquées sont les suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>– répertorier les attentes et les objectifs personnels des participants au début du cours</li> <li>– selon la durée, effectuer un bilan à mi-parcours du cours</li> </ul>

	– évaluer – avec les participants – les produits et les résultats d'apprentissage
	– entretien d'évaluation avec tous les participants à la fin du cours
	– auto-observation du formateur quant aux exigences liées à l'individualisation, quant à la planification réajustée des cours et au degré de participation des participants – en fonction des exigences de la mesure de formation et des accords de transfert
	– entretiens périodiques entre formateur et accompagnateur du processus.
<b>Outils</b>	L' <b>annexe</b> fournit les outils suivants : <ul style="list-style-type: none"> <li>– questionnaire sur la satisfaction subjective des participants à l'égard de la mesure de formation (exemple)</li> <li>– guide à l'entretien du début de cours</li> <li>– bilan à mi-parcours</li> <li>– guide à l'entretien de fin de cours.</li> </ul>

## 3. Evaluation du projet de transfert

	Les détails du projet de transfert sont donnés dans le <b>Guide D</b> (« Transfert des acquis ») de la boîte à outils GO.
<b>Objectifs</b>	L'évaluation du transfert a pour premier but de déterminer dans quelle mesure les acquis ont pu être concrètement mis en œuvre dans le quotidien professionnel (mesure du succès du transfert).  De plus, il s'agit de déterminer comment les processus d'accompagnement nécessaires ont contribué à la réussite du transfert des acquis en entreprise.
<b>Qui évalue ?</b>	L'accompagnateur du processus.
<b>Qu'est-ce qui est évalué ?</b>	Sont évalués : <ul style="list-style-type: none"> <li>– le succès du transfert du point de vue des représentants de l'entreprise impliqués (direction, responsable de projet de l'entreprise, collègues, etc.)</li> <li>– le succès du transfert du point de vue des participants à la formation</li> <li>– la qualité du processus.</li> </ul> <p>En ce qui concerne la qualité du processus, les éléments et les</p>

dimensions suivants de l'évaluation sont au centre :

- le concept du projet de transfert et le pilotage du processus
- la composition de l'équipe de transfert
- la mise à disposition des ressources financières et humaines
- la qualité de l'accord de transfert
- la clarté des rôles, de la collaboration et des responsabilités
- la gestion des risques et des obstacles
- la prise en charge du projet de transfert dans la formation (par le formateur).

### Niveaux d'évaluation

L'accent est mis sur le niveau 3 du modèle de Kirk-EDAM, en particulier en ce qui concerne les changements visibles intervenus dans l'entreprise.

### Procédures

Les méthodes et procédures indiquées sont les suivantes :

- entretiens avec les membres de l'équipe de transfert, au début et à la fin
- entretiens avec des collègues (impact sur l'environnement de travail)
- entretiens avec le formateur quant à l'intégration du projet de transfert dans la mesure de formation
- analyse des accords de transfert établis, en regard des déclarations obtenues lors des entretiens
- observations sur le lieu de travail.

### Outils

L'outil suivant se trouve en **Annexe** :

- guide pour les entretiens d'évaluation avec les membres de l'équipe de transfert.

## Outils pour l'évaluation

<b>Préambule</b>	L'évaluation des processus GO est une des tâches primordiales des accompagnateurs du processus; celle-ci commence dès le début de la collaboration avec les entreprises.
	<p>Les outils suivants sont à disposition:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tableau récapitulatif pour la planification et la conception de l'évaluation de processus GO</li> <li>2. Modèle du rapport d'évaluation</li> <li>3. Bases pour mener les entretiens</li> </ol> <p>Ils permettent de s'orienter pour planifier dans le temps la réalisation des différentes étapes. La mise en œuvre effective dépend des exigences concrètes de l'entreprise.</p>
<b>Concept d'évaluation</b>	Un concept d'évaluation présente les étapes et les mesures d'évaluation planifiées.
	La responsabilité de la planification et de la mise en œuvre de l'ensemble de l'évaluation incombe à l'accompagnateur du processus (AP).
<b>Critères d'évaluation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ L'évaluation de la <b>qualité du processus</b> permet de se prononcer sur la <b>pertinence</b> et l'adéquation des processus et des outils GO ainsi que sur les objectifs dans le contexte de l'entreprise concernée. Elle décrit par ex. comment fonctionne la collaboration entre l'entreprise et des spécialistes externes comme le formateur. Il s'agit dans ce cas de la qualité du processus depuis la prise de contact jusqu'à la conclusion en matière de direction, coordination et communication, etc.</li> <li>✓ La <b>qualité des résultats</b> se réfère à la pertinence et à l'adéquation des accords contractuels et des <b>produits</b> comme par ex. l'analyse des profils de compétences, l'inventaire des besoins, la formation même et le transfert dans le contexte opérationnel de l'entreprise.</li> <li>✓ L'évaluation permet de déterminer si les processus et les outils utilisés sont utiles pour atteindre les objectifs (<b>efficacité</b>) en tenant compte des moyens utilisés (<b>efficience</b>).</li> </ul>

### 1. Tableau récapitulatif

Etapes	Objets d'évaluation possibles
Prise en charge par l'agent de liaison	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passage de l'agent de liaison à l'accompagnateur du processus</li> </ul>
Répartition des tâches et engagement de l'entreprise	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarté des rôles et responsabilités</li> <li>• Aptitude du responsable interne de projet (RP) et engagement de la direction de l'entreprise</li> </ul>

Clarification du mandat	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adéquation de l'accord écrit conclu avec l'entreprise et de la communication faite aux personnes concernées</li> </ul>
Inventaire des besoins de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualité et pertinence de l'analyse des besoins et des profils de compétences pour le contexte de l'entreprise</li> <li>Cohérence entre l'inventaire des besoins, l'analyse des profils et la définition des objectifs de formation</li> </ul>
Mise sur pied de la formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coordination des résultats de l'analyse avec la direction de l'entreprise, le responsable interne du projet et le formateur</li> <li>Cohérence de la mesure de formation avec les objectifs de l'entreprise</li> <li>Adéquation et faisabilité de l'organisation du cours dans le contexte de l'entreprise</li> </ul>
Planification de la formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adaptation du dispositif didactique au groupe cible</li> <li>Adéquation des mesures de transfert</li> <li>Pertinence des objectifs du cours pour l'entreprise et les apprenants</li> <li>Cohérence entre les contenus et les objectifs de la formation</li> <li>Adéquation du concept d'évaluation pour la formation</li> </ul>
Descriptif de l'offre de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compréhensibilité et attractivité du descriptif de la formation</li> <li>Capacité à atteindre les destinataires</li> </ul>
Début et déroulement du cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>Communication de la date du début du cours</li> <li>Adéquation de l'infrastructure et de l'organisation du cours</li> <li>Accord de transfert</li> <li>Adéquation du suivi du cours</li> </ul>
Fin du cours	<ul style="list-style-type: none"> <li>Réalisation des objectifs du cours (évaluation du cours)</li> <li>Communication avec le RP interne et la personne responsable du transfert</li> </ul>
Mesures de transfert	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adéquation et pertinence des mesures de transfert pour l'entreprise et les collaborateurs</li> <li>Communication sur les mesures de transfert entre le formateur et les responsables du transfert</li> <li>Évaluation du projet de transfert</li> </ul>
Entretien d'évaluation avec la direction de l'entreprise et le responsable interne du projet (RP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Efficacité et efficacité de la formation et du transfert</li> <li>Adéquation des processus</li> <li>Collaboration entre acteurs internes et externes à l'entreprise</li> </ul>
Eventuel atelier d'évaluation avec les acteurs concernés en faisant appel dans la mesure du possible aux apprenants	<ul style="list-style-type: none"> <li>Résultats des projets de transfert</li> <li>Pertinence des résultats de la formation dans le contexte de l'entreprise</li> <li>Pertinence des résultats de la formation sur le plan personnel</li> </ul>
Synthèse dans un rapport des résultats de chaque étape de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adéquation et cohérence de la forme d'évaluation (objets de l'évaluation, moment des mesures d'évaluation, choix de la méthode)</li> <li>Pertinence des résultats de chaque étape d'évaluation</li> <li>Logique des résultats formulés et conséquences</li> </ul>

## 2. Modèle du rapport d'évaluation

### Introduction

Brève présentation du processus GO en question dans la coopération entreprise/apprentissage dans le contexte du modèle GO

### Contexte de l'entreprise

- ✓ Informations sur la branche, sur l'entreprise et son contexte (activités, produits et prestations)
- ✓ Structure de l'entreprise et des employés, éventuellement informations sur les profils de qualification existants.
- ✓ Activités générales de formation continue dans l'entreprise

### Dispositif d'évaluation

L'évaluation englobe les aspects de la qualité du processus et de celle des résultats:

- ✓ Évaluation de la **qualité du processus** (direction, coordination, communication, etc.) et résumé des approches méthodologiques
- ✓ Évaluation des **résultats** (accord contractuel, mise en œuvre et résultats du transfert) et des **produits** (analyse des profils de compétences, inventaire des besoins de formation, formation et transfert)
- ✓ L'évaluation permet des assertions sur la **pertinence** des processus GO et des objectifs définis pour le besoin de l'entreprise ainsi que sur leur **adéquation** dans le contexte de l'entreprise en question.

Choix des partenaires d'entretien pour l'évaluation et des participants à l'atelier avec l'entreprise

- ✓ Direction de l'entreprise et/ou RP interne
- ✓ Employés et responsables du transfert
- ✓ Formateur et/ou analyste des besoins
- ✓ Évaluation de l'accompagnateur (observations et expériences personnelles)

### De la prise de contact à la clarification contraignante du mandat

Processus

- ✓ Prise de contact et premiers entretiens
- ✓ Prise d'engagement de la direction de l'entreprise et définition des acteurs de l'entreprise (responsable interne de projet)
- ✓ Entretiens de clarification du mandat et des besoins envisagés
- ✓ Arrangements contractuels: définition et détermination des objectifs, et gestion de la formation, et resp. procédure de clarification des besoins et définition du groupe cible ainsi que conditions cadre financières et organisationnelles
- ✓ Planification des mesures et des conventions de transfert en collaboration avec le/les responsable-s du transfert

Résultats

- ✓ Adéquation et pertinence de l'accord écrit passé avec l'entreprise

	<p>concernant les objectifs et la durée du processus GO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Estimation de l'efficacité et de l'efficacité de cette phase pour le prestataire de la formation, l'agent de liaison et l'entreprise</li> </ul>
<b>Analyse des profils de compétences et inventaire des besoins de formation</b>	<p>Processus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Inventaire des besoins de formation (observations sur le poste de travail, entretiens des acteurs de l'entreprise)</li> <li>✓ Analyse des profils de compétences (entretiens et éventuellement tests avec les employés)</li> <li>✓ Ebauche des besoins de formation comme base pour la mesure concrète de formation</li> <li>✓ Accord et coordination avec les acteurs de l'entreprise</li> </ul> <p>Résultats</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pertinence des analyses de situations significatives sur le poste de travail et des exigences en matière de compétences de base (analyse des profils de compétences)</li> <li>✓ Pertinence des profils et des besoins de qualification des personnes actives à un poste de travail (inventaire des besoins)</li> </ul>
<b>La formation</b>	<p>Recueillir les données de l'évaluation de la formation élaborées par le formateur selon le concept d'évaluation de la formation (processus de formation / feed-back des participants / transfert)</p>
<b>Le projet de transfert</b>	<p>Processus</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Implication réussie des responsables du transfert (caractère contraignant)</li> <li>✓ Coordination et préparation des entretiens entre les employés et le/s responsables du transfert</li> <li>✓ Elaboration et décision sur les éléments essentiels du transfert pour la formation et l'activité concrète</li> </ul> <p>Résultats</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Adéquation et pertinence des mesures de transfert pour l'entreprise et les collaborateurs.</li> </ul>
<b>Atelier d'évaluation</b>	<p>Un atelier d'évaluation est conçu et réalisé sur la base des résultats de l'évaluation et des indications fournies par les personnes interviewées. Il permet d'avoir une vue d'ensemble sur le processus GO dans l'entreprise quant à l'adéquation des processus et des outils dans l'entreprise et à la pertinence de ceux-ci pour l'entreprise et les apprenants. Les questions restées encore ouvertes, les possibilités d'apprentissage et les potentialités futures peuvent être thématiques.</p>
<b>Conclusions</b>	<p>Les résultats suivants sont confrontés et évalués:</p>

## finales

- ✓ Adéquation des processus et des outils GO dans le contexte de l'entreprise
- ✓ Les objectifs des processus GO et de la formation sont significatifs pour l'entreprise et les participants.
- ✓ Conclusions sur l'efficacité et l'efficacité des processus et des outils par rapport aux résultats et aux moyens employés
- ✓ Quelles sont les conditions les plus importantes pour une mise en œuvre réussie? Peut-on les généraliser?
- ✓ Où se situent les effets de l'apprentissage les plus importants pour de futurs processus GO? Que devrait-on adapter, améliorer, prendre en considération?

## 3. Bases pour mener les entretiens

### Entretiens

Décider avec quels acteurs conduire des entretiens dans le processus fait partie de la tâche de coordination de l'accompagnateur du processus. Cette décision est prise en rapport avec le développement du concept d'évaluation et de la rédaction du rapport d'évaluation.

Les questions sur les aspects suivants constituant le fil rouge de l'entretien sont facultatives et peuvent être adaptées à la situation en question. Les informations résultant de l'entretien constituent la base du rapport d'évaluation.

### Direction de l'entreprise et responsable interne de projet

- ✓ Satisfaction dans la phase de la prise de contact (occasion pour le premier contact, personnes impliquées, agent de liaison, etc.)
- ✓ De quelle manière et par quel moyen l'engagement de l'entreprise a-t-il pu être obtenu et comment le soutien du responsable de projet a-t-il pesé sur le processus?
- ✓ Satisfaction dans l'élaboration des objectifs pour l'entreprise et les collaborateurs qui ont participé (clarification du mandat)
- ✓ Satisfaction dans la négociation des conditions-cadre financières et organisationnelles pour la mise en œuvre
- ✓ Clarification et détermination de la démarche concrète pour déterminer les besoins
- ✓ Communication des résultats de la clarification des besoins et de la conception de la mesure de formation
- ✓ Mise sur pied (accord de transfert y c. engagement) et mise en œuvre du projet de transfert (évaluation séparée)
- ✓ Communication des résultats de l'évaluation du cours et du projet de transfert
- ✓ Atteinte des objectifs par rapport à leur pertinence, efficacité et efficacité pour l'entreprise, du point de vue de la direction de celle-ci
- ✓ Effets positifs pour l'entreprise et les employés
- ✓ Potentiels pour la promotion des compétences de base dans l'entreprise
- ✓ Traitement des résultats globaux

**Analyste des besoins**

- ✓ Propositions d'amélioration

Qualité des fonctions de direction et de coordination de l'accompagnateur du processus; communication avec les autres fonctions au sein de l'entreprise, adéquation et pertinence des processus et outils.

- ✓ Sélection des postes de travail à observer
- ✓ Collaboration avec le/s RP interne/s
- ✓ Qualité du processus d'observation
- ✓ Contact avec les collaborateurs
- ✓ Communication avec les RP internes et la direction de l'entreprise au sujet des résultats de l'analyse des besoins et des profils de compétences
- ✓ Pertinence des résultats du point de vue de l'entreprise et des collaborateurs

Qualité de la collaboration lors de l'établissement des profils de compétences et manière de concevoir la communication avec le formateur. Intégration dans la conception de la formation. Pertinence des résultats.

**Formateur**

- ✓ Importance des profils de compétences et de l'inventaire des besoins pour la conception de la formation
- ✓ Cohérence des objectifs et des contenus de la formation
- ✓ Evaluation de la pertinence de la formation pour les participants
- ✓ Adéquation des conditions-cadre obligatoires pour la formation (temps, lieu, conciliation entre contenu et acteurs internes, ressources)
- ✓ Intégration et organisation du transfert des acquis sur le poste de travail dans la conception et la mise en œuvre de la formation
- ✓ Conception didactique de la formation (situations, scénarios)
- ✓ Utilité des descripteurs, des conseils et idées et des activités didactiques pour le développement de la formation
- ✓ Motivation des participants
- ✓ Evaluation des progrès d'apprentissage / des changements survenus pour chaque participant
- ✓ Feed-back des participants (éventuellement entretiens individuels de participants sur leur expérience et leurs progrès d'apprentissage)
- ✓ Observations dans le cadre de la visite de classe de l'accompagnateur du processus.

Qualité de la formation: pertinence du contenu et des résultats de la formation, adéquation de l'organisation de la formation.

**Projet de transfert: responsable du**

- ✓ Adéquation du projet de transfert dans le contexte de l'entreprise: son intégration par l'AP et le RP interne dans la préparation de l'accord de transfert et dans le développement des mesures de transfert au cours de l'activité de formation (moment, organisation et engagement

**transfert**

personnel des acteurs)

- ✓ Pertinence des objectifs de transfert pour l'entreprise / le poste de travail et le collaborateur
- ✓ Soutien de l'AP et du RP interne lors du développement et de la mise en œuvre des objectifs de transfert
- ✓ Qualité de l'accord de transfert par rapport aux équipes du projet, aux ressources, à la clarification des rôles, aux responsabilités et aux risques
- ✓ Faisabilité des objectifs de transfert dans le quotidien de l'entreprise (compétences recherchées, impact sur l'environnement, ressources disponibles)

**Projet de transfert: collaborateurs**

- ✓ Prise en compte dans le développement de l'accord de transfert et clarté sur les objectifs et la planification de mise en œuvre
- ✓ Adéquation des objectifs pour la personne et le poste de travail
- ✓ Soutien du/des responsable-s du transfert et d'autres personnes importantes
- ✓ Importance des acquis pour le quotidien de l'entreprise
- ✓ Mise en œuvre des objectifs de transfert dans le quotidien de l'entreprise (ressources, processus, contacts, obstacles et risques)
- ✓ Développement des compétences vécu au travers de la formation et du transfert

Guide G  
Accompagnement du processus

## Accompagner le processus GO

### Quel est le contenu de ce guide ?

Le présent **Guide G** décrit le déroulement d'un projet GO du point de vue de la personne (extérieure à l'entreprise) qui a la responsabilité de l'ensemble du processus. Cette personne est appelée, ci-après, **accompagnateur du processus**.

Ce guide montre les facteurs-clés dans les différentes phases de l'organisation, de la mise en œuvre et de l'évaluation des mesures de formation dans le domaine des compétences de base, et les mesures de contrôle adaptées à chaque sous-processus. L'**Annexe** fournit une **liste de contrôle** pour l'accompagnement du processus.

Bien que le guide s'adresse plus particulièrement aux accompagnateurs de processus, il permet également de donner à la direction ou aux responsables de projet de l'entreprise un aperçu du déroulement global d'un projet GO.

### Le processus GO

Dans la perspective de son accompagnement, le processus GO se divise en plusieurs phases :

1. prise de contact avec l'entreprise et clarification du mandat
2. inventaire des besoins de formation
3. conception de la formation
4. réalisation de la formation et encouragement du transfert
5. évaluation et conclusion du processus

Les sections suivantes décrivent ces phases pour l'accompagnateur du processus, et en particulier :

- les rôles et responsabilités de l'accompagnateur du processus
- les acteurs impliqués et les interfaces à clarifier
- les accessoires disponibles dans la boîte à outils GO.

## 1. Prise de contact avec l'entreprise et clarification du mandat

### Premier contact avec l'entreprise

En règle générale, le premier contact avec une entreprise est effectué par une personne spécialement formée pour cette fonction de sensibilisation. Dans le modèle GO, cette personne est appelée **agent de liaison** : ses tâches sont de sensibiliser l'entreprise à l'importance des compétences de base et d'une formation continue des employés peu qualifiés, et de lui présenter le projet GO.

## Reprise du projet par l'accompagnateur du processus

Après ce premier contact, l'agent de liaison s'adresse à l'institution de formation susceptible d'organiser une mesure de formation ; à ce stade, on détermine qui sera responsable du projet GO, de l'accompagner et d'évaluer l'ensemble du processus. Dans le modèle GO, cette personne est appelée **accompagnateur du processus**.

Lors de la transmission du projet de l'agent de liaison à l'accompagnateur du processus, les questions suivantes sont à traiter :

- Quelle a été la raison de la prise de contact ? Y avait-il une demande particulière ?
- Qui du côté de l'entreprise était jusqu'alors impliqué dans les entretiens ? Quelles sont les fonctions de ces personnes ?
- Quelles questions ont déjà été abordées ? (p.ex. le groupe-cible, l'envergure, le(s) domaine(s) de compétence de base pour la mesure de formation)
- Quels résultats ou arrangements ont déjà été obtenus ou convenus ?
- Quelles prochaines étapes ont été éventuellement fixées ?
- Qui est l'interlocuteur dans l'entreprise qui s'attend à ce que l'accompagnateur du processus le contacte ?
- L'agent de liaison sera-t-il encore de la partie lors du prochain entretien ou son rôle se termine-t-il avec cet entretien ?

Si les informations appropriées et éventuellement une documentation formelle n'ont pas déjà été transmis par l'agent de liaison, l'accompagnateur du processus doit se renseigner sur l'entreprise avant de prendre contact avec elle : secteurs, produits/services et spécialisations, taille de l'entreprise, etc.

Avec ces informations préliminaires fournies par l'agent de liaison, et éventuellement par d'autres recherches, le prochain entretien avec l'entreprise pourra être mieux structuré. Dans tous les cas, il faut éviter de donner l'impression que tout le processus repart à zéro avec le changement de personne (agent de liaison > accompagnateur du processus).

## Entretien avec l'entreprise pour définir le mandat

L'objectif de l'entretien est d'obtenir un engagement ferme de la part de l'entreprise pour y réaliser un projet GO, de déterminer les objectifs et les conditions-cadre et d'obtenir toutes les informations importantes pour la suite du déroulement.

Lors de la prise de rendez-vous, il est important de s'assurer qu'un **représentant de l'entreprise** (avec droit décisionnel) ainsi que la personne de contact à l'avenir, à savoir le **responsable interne du projet**, soient présentes lors de l'entretien.

Si le groupe-cible pour la mesure de formation a déjà été déterminé, il

serait utile qu'une **personne avec des fonctions de supérieur** pour ce groupe-cible soit aussi présente.

Au début de l'entretien, les fonctions des participants sont à clarifier. Ensuite, il est judicieux que l'accompagnateur du processus résume ce qui s'est passé avant cet entretien. Ainsi, d'une part cela montre que le transfert de l'agent de liaison à l'accompagnateur du processus s'est fait de façon sérieuse, et d'autre part cela donne aux représentants de l'entreprise la possibilité de corriger ou de préciser les informations ou de les compléter avec les développements en cours.

L'accompagnateur du processus doit ensuite rappeler brièvement le déroulement d'un projet GO, et insister sur l'importance du soutien par l'entreprise du transfert des acquis – même si le projet de transfert n'est défini concrètement qu'ultérieurement.

Puis il devra se préoccuper de comprendre comment l'entreprise évalue ses besoins de formation continue. L'accompagnateur peut contribuer à la clarification en posant des questions. Il est important que non seulement les éventuels déficits actuels existants soient relevés, mais aussi les innovations possibles pour l'entreprise dans l'organisation du travail ou sur le plan technologique, qui pourraient constituer un défi pour une partie des employés.

A la fin de l'entretien, les questions suivantes doivent avoir été clarifiées :

- Qui est la personne de contact dans l'entreprise (responsable de projet interne) ?
- Quelles sont les autres personnes à informer ? Par qui ? A impliquer d'office lors de décisions ?
- Quel est le groupe-cible ou quels sont les groupes-cibles des mesures de formation ?
- Quels sont a priori les besoins de formation et comment procéder pour les identifier ?
- Quels sont les conditions-cadres financières et organisationnelles pour le projet ?

L'entretien est terminé dès que l'accompagnateur du processus dispose de toutes les informations nécessaires à l'établissement d'un accord et à la planification des prochaines étapes.

## Accord formel avec la direction de l'entreprise

Sur la base de ce premier entretien, l'accompagnateur du processus établit un accord entre l'institution de formation et l'entreprise. L'accord devrait notamment inclure les éléments suivants :

- l'engagement de la direction d'entreprise pour le projet GO
- l'orientation de la mesure de formation si elle est connue, ou la procédure pour identifier les besoins et les objectifs

- l'envergure de la mesure de formation (heures, nombre de participants), y compris les mesures de transfert en entreprise
- le calendrier et le déroulement du projet
- les conditions-cadres financières, organisationnelles ou temporelles à respecter.

La structure organisationnelle du projet doit être esquissée (direction interne du projet, personnes à faire intervenir ou à informer de cas en cas, accompagnateur du processus, et autres personnes externes) dans une annexe, et les structures de communication définies. En outre, une grossière planification doit être faite.

## 2. Inventaire des besoins de formation

### Analyse des profils de compétences

La première étape dans l'identification des besoins de formation est l'analyse des profils de compétences. Selon la situation, il peut s'agir des exigences aux postes de travail actuels, en particulier aux postes de travail occupés par des travailleurs peu qualifiés, ou de nouvelles exigences qui résulteraient d'un changement dans l'organisation du travail ou d'une innovation technologique.

En plus des évolutions futures possibles, il est recommandé de recenser les exigences du poste de façon large, c.à.d. non seulement par rapport aux situations de routine, mais d'examiner aussi les procédures en cas de pannes, d'accidents ou d'autres situations inhabituelles.

Le **Guide A** décrit en détail comment procéder méthodiquement à l'analyse des profils de compétences. L'ampleur et le degré de précision de l'analyse sont des détails à discuter au cas par cas.

À ce stade, l'accompagnateur du processus doit décider s'il veut procéder lui-même à ces analyses ou s'il les laisse au futur formateur.

Les avantages de la première solution :

- Au travers de ces analyses, l'accompagnateur du processus apprend à mieux connaître l'entreprise, les différents postes de travail et leurs exigences, ainsi que les collaborateurs (éventuels futurs participants à la formation). Ces connaissances peuvent présenter des avantages au cours des étapes ultérieures, que ce soit dans la conception et l'accompagnement de la formation, dans le projet de transfert et enfin l'évaluation de la formation.
- Si les objectifs de la formation ne sont pas encore déterminés, l'accompagnateur du processus dispose éventuellement d'une perception plus large des exigences spécifiques des environnements de travail.

Les avantages d'un transfert au formateur :

- Le formateur apprend à mieux connaître l'entreprise, les différents postes de travail individuels et leurs exigences, ainsi que les collaborateurs (éventuels futurs participants à la formation). Ces connaissances sont importantes pour concevoir la formation en fonction de la réalité des participants et encourager des mesures de transfert pertinentes.
- Si l'orientation de la formation, ou du domaine des compétences de base a déjà été déterminée, le formateur peut procéder aux analyses avec un « œil professionnel ».

Il faut éviter à tout prix que l'analyse des profils de compétences soit effectuée par une tierce personne. Cela augmenterait le nombre d'intermédiaires et donc le risque de perte d'informations importantes.

À la fin de cette phase, à savoir lorsque les profils de compétences sont définis et analysés, il est utile de discuter des résultats avec le responsable de projet interne et de décider ensemble de la suite par rapport à l'orientation de la mesure de formation et de la méthode d'inventaire des besoins de formation. Si à ce stade, des modifications de ce qui avait été convenu à l'origine s'avéraient nécessaires, la direction de l'entreprise devrait en être informée dans tous les cas et incluse dans la décision.

### Alternative : pas d'analyse séparée des profils de compétences

Si les besoins généraux et le but de la mesure de formation sont déjà fixés (par ex. cours de numératie ou perfectionnement des aptitudes de lecture), on peut combiner l'analyse du profil de compétences avec l'inventaire des besoins de formation. Observer les collaborateurs à leur poste de travail et discuter de leurs méthodes et de leurs éventuelles difficultés sont alors essentiels à cet égard.

### Inventaire des besoins de formation

Après avoir analysé les profils de compétences, la prochaine étape consiste à procéder à l'inventaire des besoins individuels de formation.

Par conséquent, il est important qu'au moins l'orientation générale de la formation soit fixée, ce qui permet de limiter l'ampleur de l'inventaire.

Des démarches possibles pour l'inventaire des besoins de formation (sondage auprès des supérieurs, observation et sondage des futurs participants à leur poste de travail, tests) sont décrites dans le **Guide B**.

Comme lors de la phase précédente, l'accompagnateur du processus doit décider qui va procéder à ces inventaires. Il est cependant recommandé d'intégrer le formateur au plus tard lors de l'analyse des résultats de ces inventaires.

#### Alternative : bilan des compétences de base

Il est aussi possible que l'entreprise veuille disposer d'une vue générale des compétences de base d'un groupe de collaborateurs avant la détermination d'une ou de plusieurs mesures de formation.

Dans ce cas, on peut procéder à un bilan des compétences. Le **Guide D** explique comment procéder.

#### Entretien avec l'entreprise

La phase 2 se termine par un entretien avec le responsable interne du projet. Selon les cas, il devrait également y avoir un représentant de la direction et/ou un représentant des supérieurs du groupe-cible de la ou des futures mesures de formation. Ceci est particulièrement recommandé si les inventaires donnent des résultats peu clairs ou inattendus ou s'ils conduisent éventuellement à un changement de l'orientation précédemment envisagée.

Lors de cet entretien, les résultats de l'inventaire des besoins, l'analyse des résultats et une esquisse de la formation proposée sont présentés.

A la fin de l'entretien, on doit avoir clairement établi l'orientation de la mesure de formation à concevoir, et clarifié les questions de base importantes pour l'organisation du cours et les mesures de transfert à définir. En particulier, les points suivants :

- les objectifs globaux visés par la mesure de formation
- l'ampleur et la forme organisationnelle du cours (par ex. dans l'entreprise ou en dehors, la période, l'infrastructure requise)
- le cercle des participants potentiels et les modalités de sélection et d'inscription au cours
- la procédure de définition des accords de transfert.

### 3. Conception de la formation

#### Développement d'un concept de formation

Idéalement et sur la base des résultats de l'entretien antérieur avec le responsable interne du projet, le concept général de formation s'élabore en collaboration entre l'accompagnateur du processus et le formateur : l'accompagnateur du processus doit rappeler dans tous les cas les conditions-cadre données, et le formateur veiller à ce qu'un processus d'apprentissage pertinent puisse avoir lieu.

Le **Guide C** contient des suggestions pour le dispositif didactique, ainsi que certains « facteurs de réussite » pour les mesures de formation dans le domaine des compétences de base. La liste des facteurs de réussite peut aussi servir de « liste de contrôle » lors de l'élaboration du concept.

Une partie du concept de formation consiste à considérer les mesures de transfert – soit en parallèle du cours, soit à la fin du dit-cours.

Le **Guide E** fournit des conseils sur l'importance du transfert en

entreprise ainsi que des conseils pratiques et des outils pour la mise en œuvre.

Le concept d'évaluation fait également partie du concept de formation. Le **Guide F** fournit des informations et des outils idoines.

#### Adoption du concept

Le concept de formation développé, avec la proposition des mesures de transfert en entreprise, est présenté pour approbation au responsable interne du projet. Selon la position de ce responsable, il est recommandé d'impliquer la direction d'entreprise et de leur faire confirmer leur engagement définitif, notamment en ce qui concerne les mesures de transfert.

#### Annonce du cours

La phase de conception de la formation se termine par l'annonce du cours. Selon la situation, celle-ci s'adresse directement aux participants potentiels ou à leurs supérieurs.

L'annonce doit contenir des informations claires et simples sur les objectifs, les contenus et l'organisation du cours. Les buts et les contenus doivent se rapporter à des situations concrètes que les participants peuvent se représenter. Par ex. :

- *Travailler sans maux de dos et sans jambes lourdes, au lieu de « Ergonomie au poste de travail »*
- *Comprendre les messages du tableau d'affichage au lieu de « Allemand A2 »*
- *Rédiger des courriels, trouver des adresses et autres informations sur Internet, au lieu de « Introduction à l'informatique ».*

### 4. Réalisation de la formation et encouragement du transfert

#### Contacts avec le formateur

La fréquence et les modes de contacts entre l'accompagnateur du processus et le formateur doivent être définis avant le début des cours. Même avec un formateur compétent et une équipe « rôdée », les contacts suivants sont indispensables :

##### Après la première unité de cours

- Tous les participants au cours sont-ils à la bonne place ? L'orientation générale et le niveau du cours conviennent-ils ?
- Les participants ont-ils été bien informés sur ce qui les attend au cours ?
- Comment les participants collaborent-ils ?
- L'infrastructure est-elle appropriée ?
- Après la première unité de cours, le programme prévu est-il adapté ou nécessite-t-il des ajustements ?

#### Avant l'évaluation intermédiaire

- Comment cela s'est-il passé jusqu'à aujourd'hui ?
- Y a-t-il eu des échos aux mesures de transfert ?
- Qu'est-ce qui doit être au centre de l'évaluation intermédiaire ? (Satisfaction à l'égard du cours, augmentation des acquis, possibilités de transfert, objectifs atteints ou à atteindre, ...)
- Quelle forme l'évaluation intermédiaire doit-elle avoir ?

#### Avant l'évaluation finale

- Les objectifs ont-ils été atteints dans l'évaluation globale du formateur ?
- Comment cela se passe-t-il avec les mesures de transfert ? (Bien ?)
- Sur quoi l'évaluation finale doit-elle porter ? (Satisfaction à l'égard du cours, succès du transfert, processus d'apprentissage, autres objectifs)
- Quelle forme l'évaluation finale doit-elle avoir ?

#### A la fin du cours

- Comment les résultats de l'évaluation finale sont-ils évalués ?
- Quel était le succès d'apprentissage pour chacun des participants ?
- Quels retours sont à rapporter au responsable interne du projet ?
- De quoi faudrait-il tenir compte dans une mesure de formation ultérieure ou que faudrait-il mieux planifier ?

Une prise de contact mutuelle est également indiquée lorsque des problèmes surviennent dans le cours, ou s'il y a des commentaires de la part de l'entreprise.

Les contacts entre le formateur et l'entreprise devraient toujours passer par l'accompagnateur du processus. Si des contacts directs entre le formateur et l'entreprise sont nécessaires (par ex. avec les supérieurs ou le responsable de projet interne), l'accompagnateur du processus doit en être informé.

#### **Contacts avec le responsable de projet interne**

Des contacts avec le responsable du projet interne doivent également avoir lieu aux moments définis ci-dessus : l'accompagnateur du processus informe brièvement sur le déroulement du cours et relaie toute préoccupation d'un côté à l'autre.

Si des problèmes ou des événements imprévus se présentent au cours (par ex. fréquentation irrégulière, sous charge ou surcharge de certains participants, difficultés dans le transfert d'acquis, conflits au sein du groupe), le responsable interne du projet doit également en être informé. L'accompagnateur du processus et le responsable interne du

projet décident alors ensemble comment procéder et qui d'autre impliquer.

#### **Accord de transfert**

Que ce soit au début du cours ou vers la fin – selon le type et l'orientation de la mesure de formation – le transfert des acquis dans l'entreprise doit être réglementé de façon ferme dans des accords de transfert.

Les accords de transfert sont des accords entre les participants à la formation, les supérieurs et le responsable interne du projet, et visent à ce que les participants au cours puissent mettre à profit leurs acquis à leur poste de travail, et donc renforcer leurs compétences. Dans de nombreux cas, cela signifie un « empiètement » sur le cours normal des activités de l'entreprise : il faut donner du temps aux employés, adapter peut-être l'organisation du travail, une nouvelle personne est éventuellement nécessaire pour encadrer ou soutenir les collaborateurs lors du transfert, et en surveiller l'exécution.

Comme le transfert en entreprise cause quelques « dérangements », il est particulièrement important de s'être assuré auparavant que la direction d'entreprise soutienne totalement la mesure.

De plus amples détails sur le transfert en entreprise se trouve dans le **Guide E**. Son **Annexe** donne même un modèle d'accord de transfert.

## **5. Evaluation et clôture du projet**

#### **Concept d'évaluation**

La partie du concept de formation, telle qu'elle a été présentée aux personnes responsables dans l'entreprise qui l'ont acceptée (cf. chapitre 3), constitue également un concept d'évaluation.

Le **Guide F** fournit des suggestions pour l'élaboration d'un concept d'évaluation.

#### **Que faut-il évaluer ?**

Dans un projet GO, il est suggéré d'évaluer les éléments suivants :

- Satisfaction des participants à l'égard de la mesure de formation

Ce facteur est très important pour les cours où les participants sont peu scolarisés. Une expérience d'apprentissage positive a généralement une incidence sur l'attitude d'apprentissage et la « carrière d'apprentissage » ultérieure de la personne.

- Succès d'apprentissage individuels

La mesure de la réussite individuelle et l'accroissement d'acquis doivent être identifiés par une évaluation sommative externe (par le formateur et/ou les supérieurs en entreprise). Il est important de se demander aussi comment les participants ont évalué subjectivement leur succès d'apprentissage.

– Atteinte globale des objectifs du projet GO

Les objectifs généraux posés au début du projet avec la direction de l'entreprise doivent être vérifiés. L'accent est mis sur la réussite du transfert en entreprise et sur les compétences à long terme des participants à la formation – plutôt que sur l'acquisition à court terme de connaissances ou de compétences.

– Qualité du processus GO

Un facteur-clé décisif pour la durabilité des mesures de formation dans les projets GO est l'interaction entre l'apprentissage au cours et le transfert au poste de travail. Cette force des processus de formation GO comporte une certaine complexité. Par conséquent, certains aspects tels que la communication, la coordination et la collaboration sont au centre du processus d'évaluation.

Le point central de l'évaluation dépend de la formation et des accords conclus avec l'entreprise. En principe, il devrait y avoir des indications fondées sur les quatre éléments énumérés.

L'**Annexe du Guide F** contient des suggestions pour la conception méthodique des évaluations et des outils pratiques tels qu'un guide d'entretien et des modèles de questionnaires.

**Rapport d'évaluation**

Tous les résultats de l'évaluation sont résumés dans un rapport d'évaluation. Celui-ci est destiné principalement au mandant, à savoir la direction de l'entreprise. Au cours de la phase-pilote GO, une copie du rapport d'évaluation doit également être remise à la direction du projet de la FSEA. Ainsi, les « recettes du succès » et les changements proposés dans le déroulement des procédures peuvent être intégrés dans les guides et les instruments de la boîte à outils GO.

L'**Annexe du Guide F** donne un outil supplémentaire sous la forme d'un canevas pour le rapport d'évaluation.

**Dernier entretien avec la direction de l'entreprise**

Le dernier entretien avec la direction de l'entreprise et le responsable interne du projet, ainsi qu'avec d'autres personnes fortement impliquées dans le projet GO, clôture le projet GO.

On propose que l'accompagnateur du processus envoie au préalable le rapport d'évaluation à la direction de l'entreprise et au responsable interne du projet, afin que ces personnes puissent prendre position au cours de l'entretien.

Au cours de ce dernier entretien, les points suivants sont à traiter :

- Quel est le retour de l'entreprise sur la mesure de formation ?
- Le projet est-il considéré comme un succès par la direction de l'entreprise et le responsable interne du projet (et en tout cas des représentants des supérieurs des participants à la formation) ?

- Sont-ils d'accord avec les résultats et les évaluations du rapport d'évaluation ?
- Comment évaluent-ils la qualité du processus ? Qu'est-ce qui pourrait être encore amélioré ?
- D'autres mesures de formation sont-elles déjà éventuellement envisageables ?
- Une reprise de contact après X mois est-elle souhaitée ?

Même si la mesure de formation est considérée comme un succès, il faut à nouveau souligner que les processus de formation, surtout de personnes peu qualifiées, nécessitent temps et continuité – pour une amélioration durable quant aux compétences de base et facultés d'apprentissage à atteindre – et qu'une mesure de formation isolée est peut-être insuffisante. L'objectif devrait donc être que les employés aient bientôt la possibilité d'effectuer de nouvelles étapes d'apprentissage, via un projet de formation ultérieur à l'interne ou via une mesure de formation externe appropriée et soutenue par l'entreprise.

## Annexe : Liste de contrôle pour l'accompagnement du processus dans un projet GO

<b>Reprise du projet de l'agent de liaison</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Occasion pour le premier contact ?</li> <li>✓ Personnes impliquées auparavant, et leurs fonctions ?</li> <li>✓ Questions déjà abordées, premiers résultats ou accords ?</li> <li>✓ Prochaines étapes convenues ?</li> <li>✓ Prochain contact avec l'entreprise : qui ? quand ? avec ou sans agent de liaison ?</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Clarifier les modalités de annonce du cours et de la sélection des participants</li> <li>✓ Clarifier l'ampleur et la forme organisationnelle du cours</li> <li>✓ Définir la procédure pour la définition des accords de transfert</li> </ul>
<b>Entretien de clarification du mandat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Participants : représentants de la direction de l'entreprise, responsable de projet interne – autres ?</li> <li>✓ Planification de l'entretien : résumé des événements précédents – déroulement du projet GO – importance du projet de transfert en entreprise – évaluation des besoins du côté de l'entreprise – ...</li> <li>✓ Interlocuteur interne (responsable de projet interne) – quelles autres personnes doivent être informées et dans tous les cas impliquées dans les décisions ?</li> <li>✓ Groupe(s)-cible(s) de la formation ?</li> <li>✓ Besoin supposé et procédure de définition des besoins ?</li> <li>✓ Conditions-cadre financières et organisationnelles ?</li> </ul>	<p><b>Développer le concept de formation</b></p> <p><b>Adoption du concept et annonce du cours</b></p> <p><b>Démarrage du cours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Intégrer le formateur et clarifier les rôles en relation avec le développement du concept</li> <li>✓ Définir la conception de la formation (&gt; Guide C)</li> <li>✓ Fixer dans le concept les réflexions sur les mesures de transfert (&gt; Guide E)</li> <li>✓ Fixer dans le concept les réflexions sur les mesures d'évaluation (&gt; Guide F)</li> <li>✓ Présenter pour approbation le concept de formation au responsable de projet interne, év. aussi à la direction d'entreprise, pour confirmer leur engagement</li> <li>✓ Définir et mettre en place avec le responsable de projet interne, les modalités de annonce du cours</li> <li>✓ Définir les modalités et le calendrier des contacts avec le formateur d'une part et avec le responsable de projet interne d'autre part</li> <li>✓ S'assurer que l'infrastructure est appropriée et que l'organisation du cours est faite</li> <li>✓ Si prévu à ce stade : s'assurer que les entretiens sur les accords de transfert ont eu lieu (&gt; Guide E) - transmettre les informations au formateur</li> </ul>
<b>Engagement contractuel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Engagement contractuel de la direction de l'entreprise au projet GO</li> <li>✓ Orientation et définition des objectifs de la formation, et / ou procédures d'évaluation des besoins et des objectifs</li> <li>✓ Ampleur de la formation, avec transfert dans l'entreprise</li> <li>✓ Cadre temporel et déroulement du projet</li> <li>✓ Conditions-cadre financières, organisationnelles et / ou temporelles à respecter</li> <li>✓ Annexe avec structure de l'organisation du projet, structures de communication et planification du déroulement</li> </ul>	<p><b>A mi-parcours du cours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Demander un retour de la part du formateur après la première unité de cours : premières réactions des participants, pertinence du programme proposé, infrastructures, ...</li> <li>✓ Brève prise de contact avec le responsable de projet interne pour l'informer du démarrage du cours et év. pour obtenir les premières réactions de l'entreprise</li> <li>✓ Entretien avec le formateur au sujet du déroulement du cours et sur les retours des mesures de transfert</li> <li>✓ Entretien avec le responsable de projet interne au sujet des év. premiers résultats des mesures de transfert et des retours sur le cours</li> </ul>
<b>Inventaire des besoins de formation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Si le recensement des profils de compétences fait partie du mandat : choix de la procédure (&gt; Guide A)</li> <li>✓ Déterminer qui effectue cette phase (accompagnateur du processus ou formateur) – év. « briefier » le formateur</li> <li>✓ Si les profils de compétences ont été analysés : discuter des résultats avec le responsable de projet interne et déterminer conjointement l'orientation de la mesure de formation et le choix de la méthode d'inventaire des besoins de formation (&gt; Guide B)</li> <li>✓ Déterminer qui effectue l'inventaire des besoins de formation (accompagnateur du processus ou formateur) – év. « briefier » le formateur</li> </ul>	<p><b>Vers la fin du cours</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Si prévu à ce stade : s'assurer que les entretiens sur les accords de transfert ont eu lieu (&gt; Guide E) - transmettre les informations au formateur</li> <li>✓ Discussion avec le formateur au sujet du déroulement du cours, de la réalisation des objectifs du cours et des retours sur les mesures de transfert</li> <li>✓ Discussion avec le responsable de projet interne au sujet des mesures de transfert et des retours sur le cours</li> <li>✓ Définition des objectifs et des méthodes pour l'évaluation finale du cours (en termes de satisfaction et de succès d'apprentissage), en collaboration avec le formateur (&gt; Guide F)</li> <li>✓ Accord sur les données pour les entretiens d'évaluation avec les parties prenantes de l'entreprise (&gt; Guide F)</li> </ul>
<b>Entretien avec le responsable de projet interne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Présenter les résultats de l'analyse des recensements et l'esquisse de la formation</li> <li>✓ Fixer ensemble les objectifs globaux de la formation</li> </ul>		

#### Après la fin du cours

- ✓ Analyse de l'évaluation finale du cours (satisfaction et succès d'apprentissage) avec le formateur
- ✓ Entretiens d'évaluation avec les parties prenantes de l'entreprise (succès de transfert et qualité du processus)
- ✓ Consolidation et analyse des résultats des évaluations
- ✓ Rédaction du rapport d'évaluation (> Guide F) puis soumission à la direction de l'entreprise et au responsable de projet interne

#### Dernier entretien avec l'entreprise

- ✓ Echos aux mesures de formation de la part de l'entreprise ?
- ✓ Le projet GO était-il un succès du point de vue de l'entreprise ? Qu'est-ce qui l'était et ne l'était pas ?
- ✓ Retours sur le rapport d'évaluation ?
- ✓ Retours sur les déroulements ?
- ✓ Mesures de formation ultérieures ?
- ✓ prise de contact ultérieure souhaitée ?

#### Editeur

Fédération suisse pour la formation continue  
Bernhard Grämiger, Cäcilia Märki

Oerlikonerstrasse 38  
CH-8057 Zürich  
Tel: +41 (0)44 319 71 71  
[www.alice.ch/GO](http://www.alice.ch/GO)

#### Personne de contact

[Caecilia.maerki@alice.ch](mailto:Caecilia.maerki@alice.ch)

#### Auteurs

Margrit Hagenow, Idea Sagl.  
Hansruedi Kaiser, EHB  
Andi Czech, EB Zürich  
Ruth Meyer, arbowis GmbH

#### Impression

Edubook AG

#### Copyright

FSEA  
La Boîte à outils GO peut être utilisée librement, à titre non commercial, à condition d'indiquer la source.

