

## AGENDA EUROPEEN POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION DES ADULTES (AEFA)

Coordination française

### « Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer »

Rapport de synthèse du Comité opérationnel 4

Octobre 2014

Mariela DE FERRARI – Co Alternatives

*Avec la participation de*  
Laurence Bonnafous – Experte Sciences de l'Éducation  
Marc Fontanié- Expert ANTIPODES Ingénierie

*Supervision de*  
Jacques BRETAUDEAU – CAFOC de Nantes  
Mathieu CARRIER – AGEFOS PME

## Sommaire

<b>Rappel du contexte</b> .....	<b>2</b>
<b>1- Le projet d'expérimentation</b> .....	<b>3</b>
1-1- La démarche méthodologique.....	3
1-2- Les phases et les participants .....	4
1-2-1- La composition du comité d'orientation stratégique (COS) .....	5
1-3- Les sites expérimentaux et les acteurs investis .....	6
1-3-1- Les productions attendues .....	7
1-3-2- La temporalité de l'élaboration des productions : .....	8
1-4- Arrière-plan théorique et notionnel .....	9
<b>2- L'objectivation et le calibrage des compétences</b> .....	<b>11</b>
2-1- Les processus d'objectivation.....	11
2-2- La graduation, les logiques de progression .....	15
2-3- Les situations significatives.....	28
<b>3- Autour de l'évaluation</b> .....	<b>31</b>
3-1- Du lien entre situations et évaluation .....	32
3-2- La prise en compte de l'analyse de l'activité .....	34
3-3- L'arrière-plan théorique de l'évaluation.....	37
<b>4- Les productions issues des sites expérimentaux</b> .....	<b>39</b>
4.1- Les usages possibles des productions.....	45
<b>5- Les pistes d'expérimentation</b> .....	<b>47</b>
5.1 Les acteurs intéressés par de futures expérimentations .....	48
5.2 Les points de vigilance .....	50
<b>6- Conclusion prospective</b> .....	<b>51</b>
<b>Références Bibliographiques</b> .....	<b>52</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>54</b>

## Rappel du contexte

Dans le cadre de la mise en œuvre de la « résolution du conseil sur un agenda européen renouvelé dans le domaine de l'éducation et de la formation des adultes » de décembre 2011, l'Agence 2e2f a été chargée de développer un programme d'actions en vue d'étudier l'accès à la formation des adultes peu qualifiés.

### **Contexte européen :**

Prise en compte des 73 millions d'adultes peu qualifiés, recensés en Europe

### **Objectifs :**

Faciliter l'accès à la formation, en particulier pour les adultes les moins qualifiés

Et donner la possibilité d'acquérir un nouveau supérieur

### **Cinq orientations stratégiques**

- \* Amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'offre d'éducation et de formation pour les adultes
  - \* Amélioration de la participation des adultes les moins qualifiés à la formation ;
  - \* Promotion de l'équité, de la cohésion sociale et de la citoyenneté active ;
- \* Développement de la créativité des adultes et de leur environnement d'apprentissage;
- \* Amélioration des connaissances sur le secteur l'éducation et la formation des adultes

Un Comité de pilotage est chargé de superviser la mise en œuvre du programme de travail.

Trois groupes de travail thématiques ont été mis en place, dont les thèmes ont été validés par le Comité de pilotage suite à la phase d'exploration et aux rapports produits en 2013. Ils portent sur:

- La promotion de l'alternance et l'employabilité : étude des conditions d'accrochage des jeunes et moins jeunes pour une entrée en alternance réussie
- L'accompagnement des adultes les plus éloignés de l'emploi
- L'évaluation des compétences transverses/sociales : outils, techniques, méthode

L'évaluation des groupes de travail a été confiée au cabinet ITG Paris en la personne de Monsieur Jean Vanderspelden.

Ce rapport présente les travaux et les conclusions du groupe de travail sur la thématique de l'évaluation des compétences transverses en contexte professionnel. Il fait suite au rapport rédigé en décembre 2013 à l'issue de la phase exploratoire qui comportait un glossaire partagé, une analyse des grandes caractéristiques de la thématique traitée à partir de l'étude de dix expériences jugées significatives, ainsi qu'un répertoire de dix compétences transversales communes à toutes ces expériences validé par l'ensemble des participants et des pistes d'expérimentation.

## 1- Le projet d'expérimentation

Une deuxième phase d'expérimentation et de consolidation méthodologique a été envisagée dans le cadre du programme français de l'AEFA sur la période d'avril à octobre 2014. Cette phase avait pour objectif de travailler sur les 3 axes d'expérimentation proposés à l'issue de la phase exploratoire, à savoir :

1. **L'objectivation des compétences transversales** entre les partenaires impliqués dans une démarche (entreprises, financeurs, prescripteurs, organismes de formation...).
2. **La recherche sur les graduations possibles quant à la maîtrise d'une compétence transversale pour mettre** en évidence les différentes logiques quant aux degrés retenus dans la maîtrise d'une compétence transversale, les composantes de chacun de ces degrés et la logique de progression entre les degrés de la dite compétence.
3. **L'expérimentation de protocoles d'évaluation des compétences transversales** au regard d'une finalité donnée, permettant de mesurer le degré de maîtrise des compétences transversales identifiées. Il est attendu de l'expérimentation qu'elle formalise un panel significatif de situations d'évaluation.

### 1-1- La démarche méthodologique

Le choix méthodologique effectué s'appuie sur deux dynamiques simultanées, de plus en plus imbriquées au fur et à mesure du projet :

- ⇒ **Des expérimentations sur site** : des acteurs de terrain volontaires, intéressés par les problématiques explorées,
- ⇒ **Des instances de suivi / validation** : des experts associés et des représentants des institutions nationales et régionales concernées par les politiques et les dispositifs amenés à évaluer les compétences transversales.

Participative, questionnante et interactive, la démarche empruntée invite chaque acteur à interroger les principes d'objectivation et de graduation des compétences afin de trouver progressivement des consensus selon des critères et des finalités élaborés collectivement. Les bénéficiaires finaux sont consultés et participent à l'élaboration des productions d'une part, à la vérification de la démarche d'auto-évaluation élaborée, d'autre part.

Les deux terrains expérimentaux ont été définis à l'issue de la phase exploratoire :

- AGEFOS PME délégation régionale lorraine
- Région Pays de la Loire, via le CAFOC Nantes et les opérateurs du dispositif « Compétences clés » Etat et Région.

Sur chaque territoire les expérimentations se sont inscrites dans la continuité des travaux menés par les acteurs locaux.

En Lorraine, les acteurs souhaitent rendre opérationnelle la démarche d'objectivation des compétences déjà réalisée, pour les salariés des petites et moyennes entreprises, pour des demandeurs d'emploi et pour des salariés de l'Insertion par l'Activité Economique<sup>1</sup>.

En Pays de la Loire, les travaux d'expérimentation se sont focalisés sur les trois objectifs de l'expérimentation : l'objectivation des compétences, la graduation et la recherche de situations significatives pertinentes pour leur évaluation, l'enjeu majeur étant de contextualiser et d'objectiver des compétences en situation professionnelle.

La méthodologie déployée propose aux expérimentateurs une approche interactive-actionnelle à l'image de celle qui est proposée aux bénéficiaires finaux, les publics dits « peu qualifiés ». On pose l'hypothèse que cette mise en abîme facilitera l'évolution des démarches d'évaluation et de reconnaissance de compétences induites par l'arrière-plan théorique des compétences transversales.

## 1-2- Les phases et les participants

Le projet a été rythmé par quatre phases qui ont permis d'établir des va-et-vient distancés entre les remontées du terrain, les éléments de contexte national, et les différents points de vue posés sur la problématique de l'évaluation et l'objectivation des compétences transversales.

Phases et instances	avril-mai Lancement	Juin-juillet Production et confrontation	Août-septembre Production et confrontation	Octobre Validation Formalisations
<b>Expérimentations locales</b>	Identification des référents – pilotes des sites expérimentaux Validation méthodologie	Mise en œuvre de deux groupes concepteurs sur chaque site	Poursuite des productions, élargissement à des acteurs territoriaux	Finalisation des productions et modelage des suites expérimentales locales
<b>Comité technique</b>	Elaboration de la méthodologie de production et constitution du comité d'orientation	Analyse des premières remontées de terrain, prise en compte des éléments de contexte	Relecture, prise en compte des points de vue des experts	
<b>Comité d'orientation stratégique</b>		Présentation des travaux aux représentants des institutions nationales et régionales	Prise en compte des points de vue variés, stabilisation des productions	
<b>Evaluation externe</b>		Evaluateur invité aux deux comités	Evaluateur invité aux deux comités	Présentation des productions au séminaire européen AEFA à Paris

<sup>1</sup> IAE dorénavant.

### 1-2-1- La composition du comité d'orientation stratégique (COS)

Prénom	Nom	Organisme	Fonction dans le COS	Participation au comité technique	Participation au comité technique élargi
Jacques	BRETAUDEAU	CAFOC de Nantes	Superviseur	X	X
Mathieu	CARRIER	AGEFOS PME	Superviseur	X	X
Mariela	DE FERRARI	Co-alternatives	Experte rémunérée	X	X
Laurence	BONNAOUS		Experte rémunérée		X
Marc	FONTANIE	ANTIPODES Ingénierie	Expert rémunéré		X
Amaria	SEKOURI	CNML	Membre COS		
Fabien	BELTRAME	Pôle emploi national	Membre COS		
Thierry	PELLETIER	DGESCO	Membre COS		
Patricia	POTTIER	Région île de France	Membre COS		
Stéphane	BULLIARD	Région île de France	Membre COS		
Isabelle	DANET	CAFOC Nantes	Pilote site expérimental		X
Sophie	HOCQUAUX	AGEFOS PME Lorraine	Pilote site expérimental		X

Les experts ont eu un rôle à la fois d'intervention en appui/conseil auprès des superviseurs, tout en contribuant activement à approfondir les recherches du sujet abordé à la lumière de leur haut niveau d'expertise de la thématique. Les expérimentations terrain ont été menées par Madame De Ferrari. Les experts et les superviseurs ont travaillé de concert pour la bonne mise en œuvre du programme de travail.

Les membres du comité d'orientation stratégique ont contribué activement tout en veillant à respecter les productions émergeant du terrain.

Il est à souligner le fort degré d'investissement de l'ensemble des membres du comité d'orientation stratégique, et les nombreuses productions et expériences ayant pu être développées en très peu de temps, y compris pendant la période estivale.

Une véritable équipe-projet s'est constituée au fur et à mesure des travaux.

Les comités techniques et d'orientation stratégique ont travaillé dans la continuité et en écho des travaux menés sur le terrain, et en complémentarité sur les aspects techniques et stratégiques au fur et à mesure des questions et des problématiques soulevées.

Cette complémentarité a permis de réorienter les travaux d'objectivation des compétences fin mai, lors de la parution du référentiel produit par les partenaires sociaux français, le 28 mai 2014 (Cf. annexe 1 – page 55).

Des points de vue variés ont pu être évoqués selon la spécificité des expertises en présence – sciences de l'éducation et didactique professionnelle, ingénierie des compétences « de base », référentialisation et certification -, didactique du français et de la communication.

Tout cela a contribué à la richesse et à la diversité des travaux produits par ce groupe de travail. Le Comité technique élargi réuni en septembre a permis d'imbriquer les travaux émergeant de chaque site et de donner lieu à un consensus sur l'objectivation et la graduation des compétences.

Ce consensus constitue l'élément de pertinence et de validation majeur des productions issues de ces travaux.

### 1-3- Les sites expérimentaux et les acteurs investis

Chaque site a bénéficié de cinq jours d'accompagnement et de travail collectif entre mai et début octobre.

Pendant les intersessions, des rendez-vous téléphoniques et des visio-conférences ont permis d'analyser les productions intermédiaires et d'ajuster les plans d'action prévus initialement, lors de chaque première journée sur site, avec les référentes-pilotes, Madame Hocquaux pour l'AGEFOS PME Lorraine, Madame Isabelle Danet pour le CAFOC de Nantes.

Il a été décidé que le travail avec les opérateurs et les acteurs institutionnels respectifs serait mené par les référentes-pilotes, et que selon les demandes de terrain et les questions, l'experte AEFA pourrait participer à certaines rencontres, en particulier avec certains acteurs institutionnels et avec les bénéficiaires finaux, ce qui s'est produit le 3 juillet à Woippy, en Lorraine et le 22 septembre à la Roche-sur-Yon, en Pays-de-la-Loire.

En Lorraine, l'objectivation et le calibrage des compétences transversales ont été effectués selon trois publics pour qui les compétences transversales facilitent la construction des parcours de professionnalisation :

- ⇒ Des salariés en poste (de façon à travailler les compétences transversales inter-sectorielles)
- ⇒ Des salariés en contrat unique d'insertion, en Contrat à Durée Déterminée d'Insertion (IAE)
- ⇒ Des demandeurs d'emploi (retour à l'emploi, reconversion, premier emploi).

De multiples acteurs y ont participé de façon directe et indirecte. Des représentants d'AGEFOS PME Lorraine investis dans l'élaboration des produits, des entreprises adhérentes, deux agences Pôle Emploi et des acteurs de l'insertion professionnelle du bassin d'emploi Pays Terres de Lorraine, en particulier la Maison de l'Emploi et le Plan local pour l'insertion et l'emploi.

En Pays-de-Loire la référente – pilote a réuni un groupe de travail avec des organismes de formation<sup>2</sup>, opérateurs du dispositif Compétences Clés Etat-Région intéressés par la contextualisation et l'évaluation des compétences transversales pour les bénéficiaires de ce dispositif, majoritairement des demandeurs d'emploi.

---

<sup>2</sup> Le groupe de travail est composé de Agnès BOIVIN (ASPFA – 49), Laurent CHABOT (A2F – 44), Lydie DUSSEVAL (GRETA de Vendée – 85), Claudie FEVRE (ADEQUATION – 85), Isabelle FLOQUET (Espace Formation – 44), Pascale COUTAUD (ANTENNA – 85), Fabienne LINARD (ADEQUATION – 85), Olivier GALET (ENVOL – 49), Olivier ROLAND (AGAFI – 72), Christian ROUDOLEUSSE (CAP Formation – 44), Emmanuelle VINCE (CFP Presqu'île – 44)

Au fur et à mesure de l'avancée du travail, ces organismes ont souhaité élargir les publics cibles à ceux de l'IAE, en particulier ceux inscrits dans des « chantiers d'insertion ». L'organisme ADEQUATION de la Roche-sur-Yon a mis à disposition ses locaux et invité 10 bénéficiaires finaux à participer au projet expérimental.

### 1-3-1- Les productions attendues

Des livrables liés aux objectifs de chaque plan d'action ont été identifiés :

Lorraine	Pays-de-Loire
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Stabiliser des pôles de compétences et des compétences transversales associées à partir de la « pyramide Référentiel Compétences et Sécurisation des Parcours<sup>3</sup> »,</li> <li>– Identifier celles qui correspondent aux trois entrées/bénéficiaires choisies, celles qui sont spécifiques à chaque entrée (correspondance à établir avec les propositions effectuées par le rapport GESTE-ANTIPODES, pages 6 à 13),</li> <li>– Calibrer les progressions : identifier les composantes de chaque compétence, choisir les descripteurs et le nombre de paliers de progression</li> <li>– Elaborer un ou des modules, une déclinaison possible pour engendrer une légitimité par l'action (POE Services à la Personne par exemple, Déclinaison territoriale RCSP Maison de l'Entreprise, de l'Emploi et de la Formation du Pays Terres de Lorraine)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Etablir un tableau de correspondances entre « compétences clés et compétences transversales » objectivées en contexte professionnel,</li> <li>– Calibrer des progressions des compétences transversales objectivées, prenant appui sur des progressions validées par la région Ile-de-France, la Bourgogne et les travaux du CAFOC Nantes 2007-2012,</li> <li>– Identifier de situations significatives en contexte professionnel, transversales permettant d'évaluer et de former aux dix compétences transversales (prenant appui sur des situations déjà identifiées par le CAFOC Nantes)</li> </ul>

Si les objets de travail ont été les mêmes sur les deux sites – objectivation et graduation des compétences – les cheminements pour y parvenir ont été distincts : en Lorraine le point de départ aura été la « pyramide inversée » comportant 37 compétences organisées en « étages » séparés, alors qu'en Pays-de-Loire, le point de départ aura été les 20 compétences clés (déclinaison opérationnelle de la recommandation européenne de 2006 proposée par le CAFOC de Nantes et adoptée par les prestataires de formation..

<sup>3</sup> RCSP dorénavant

### 1-3-2- La temporalité de l'élaboration des productions :

Jun - juillet	août	Septembre - octobre
<p>Objectivation et stabilisation d'un nombre donné de compétences</p> <p>Composantes faisant évoluer chaque compétence identifiée (critères d'observation)</p> <p>Calibrage progression, détermination du nombre de paliers (4)</p>	<p>Analyse des situations significatives, caractérisation, critères de différenciation</p> <p>Etablir des familles de situation selon critères identifiés</p> <p>Proposer des modalités d'évaluation en général, et en particulier pour les salariés de l'IAE</p>	<p>Relectures, mise en cohérence, ajustement</p> <p>Finalisation des indicateurs/exemples illustrant la mobilisation des compétences identifiées</p> <p>Confrontation des productions aux utilisateurs terrain : bénéficiaires, Pôle emploi, consultants amenés à utiliser les productions à l'avenir.</p>

Les plans d'action co-élaborés en mai ont pu être tenus et les productions attendues ont vu le jour, à savoir :

- ⇒ Un référentiel de douze compétences transversales objectivées, calibrées, illustrées par des exemples – indicateurs
- ⇒ Une liste de situations significatives configurée en famille de situations, étayée par des critères structurants
- ⇒ Une démarche d'évaluation en cours d'expérimentation pour des salariés de l'IAE
- ⇒ Des pistes pour la mise en évaluation des compétences transversales à partir de modalités d'évaluation

Tous ces éléments ont été validés par le comité d'orientation stratégique, les questionnements et les propositions d'élargissement et de variation seront exposés plus loin.

## 1-4- Arrière-plan théorique et notionnel

L'objectivation des compétences transversales invite à revisiter le sens de la **notion de transversalité** qui circule avec des sens très variés dans le monde de l'insertion et de la formation professionnelle. Pour rappel, lors des explorations effectuées en 2013 et de l'analyse de dix projets significatifs, les sens attribués étaient corrélés à trois entrées possibles.

1. **Une entrée « générique »** - la transversalité correspond à toute situation de la vie courante – sociale, personnelle -, en lien avec des dispositifs « compétences clés » et « savoirs de base »
2. **Une entrée « activité métiers »** - la transversalité est liée à la fréquence d'utilisation des compétences, plus les compétences sont utilisées dans des activités différentes, plus elles sont transversales
3. **Une entrée « situations professionnelles »** - la transversalité concerne tous secteurs et traverse l'ensemble des métiers, pouvant se décliner dans des contextes et pour des finalités variées

C'est cette dernière entrée qui a été choisie pour objectiver les compétences transversales en contexte professionnel. Ce parti-pris interroge l'entrée générique, empruntée pour la définition des compétences clés.

### ***Des compétences clés aux compétences transversales***

Thierry Pelletier<sup>4</sup> rappelle que l'Union européenne définit les compétences clés comme « . . . un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle . . . » Ces compétences clés seraient transférables à diverses situations et contextes, et multifonctionnelles donc utiles pour atteindre plusieurs objectifs. Enfin, elles conditionneraient la performance adéquate dans la vie, l'emploi ou les apprentissages.

Les situations dans lesquelles ces compétences sont mobilisées rejoignent une entrée « générique » de la transversalité ayant trait à toute situation de la vie, sociale, familiale, amicale, professionnelle. Or, les travaux produits par la phase exploratoire<sup>5</sup> ont recentré l'approche pour ne viser que les situations professionnelles : « [...] **Les compétences transversales sont des compétences mobilisables dans diverses situations professionnelles. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient toutes mobilisées simultanément dans toutes les situations professionnelles** ».

Elles se déclinent en cinq dimensions :

- Dimension liée à l'*organisation* : ses composantes principales relèvent de la capacité de planifier et de gérer sa propre activité ou de s'organiser avec d'autres en tenant compte des aléas de manière à répondre, dans des temps et espaces variés, aux attendus et exigences de la situation.
- Dimension liée à l'*adaptabilité* et l'*autonomie* : ses composantes principales relèvent de la capacité à réagir de façon méthodologiquement adéquate aux tâches demandées et aux changements susceptibles d'intervenir et à trouver des solutions de manière autonome.
- Dimension liée à la *sociabilité* : ses composantes principales relèvent de la capacité à collaborer et coopérer avec autrui selon les codes sociaux inhérents à la situation professionnelle rencontrée.

<sup>4</sup> Référentiel d'insertion professionnelle in Guide Avenir Jeunes, Région Ile-de-France, page 59

<sup>5</sup> Rapport 2013 AEFA groupe 4, page 9

- Dimension liée à la *communication* : ses composantes principales relèvent de sa capacité à interagir avec autrui à l’oral et/ou à l’écrit selon une (ou des) intention(s) donnée(s). Les capacités à comprendre, interpréter et/ou à transmettre des messages en font partie.
- Dimension liée à la *prise d’initiative* et la *participation* : ses composantes principales relèvent de la capacité à prendre (ou à contribuer à la prise) des décisions ou des initiatives en cohérence avec les paramètres de la situation rencontrée.

Cette option fait écho à la définition proposée par Gagnon<sup>6</sup> qui considère « la compétence comme un savoir-agir fondé sur la mobilisation d’un double ensemble de ressources qui, combinées entre elles, constituent des stratégies permettant de faire face adéquatement à des situations-problèmes considérées complexes. Les compétences dites transversales se distingueraient des compétences disciplinaires en tant qu’elles seraient mobilisables à l’intérieur d’une grande variété de situations et de domaines – et pas seulement à l’intérieur de situations appartenant à la même famille- . . . nous avons opté pour une conception basée sur le caractère construit et situé des compétences transversales, en structurant notre approche sur le concept de mobilisation (et non de transfert), puisqu’il devient dès lors possible d’envisager ces compétences autrement que par le biais d’un « transport », d’un « passage » ou d’une analogie de structure toujours selon le parti-pris de Gagnon.

Inscrire notre arrière-plan théorique dans ces définitions et ces concepts implique une prise en compte systématique des contextes et des conditions de mobilisation et d’évocation de ces compétences dès lors que l’on sera amené à les évaluer, les reconnaître, les situer. La cognition située<sup>7</sup> partant des théories de l’action située et de la cognition distribuée invite à interroger l’approche dite de rationalité limitée centrée sur limites individuelles ayant donné lieu à des interprétations négatives.

**Une conception située des capacités cognitives, selon Frédéric Laville :**

Capacité	Description
<b>Perception</b>	La perception est située, en ce que les agents perçoivent directement les possibilités d’action qu’offre l’environnement
<b>Langage</b>	Le langage est situé, en ce que l’interprétation d’un énoncé dépend à la fois du contexte et des capacités des agents
<b>Action</b>	L’action est située, en ce qu’elle ne prend sens qu’au regard de la situation des agents
<b>Raisonnement</b>	Le raisonnement est situé, en ce que les procédures des agents tirent parti des ressources cognitives de l’environnement
<b>Mémoire</b>	La mémoire est située, en ce que les agents déposent des informations dans l’environnement

Cette conception oriente particulièrement nos choix sur la description des compétences réflexives.

<sup>6</sup> In Education-Formation n°288, septembre 2008, page 34

<sup>7</sup> Frédéric Laville in Revue économique – vol 51,n°6, novembre 2000, p.1301-1331

## 2- L'objectivation et le calibrage des compétences

### 2-1- Les processus d'objectivation

Le travail d'objectivation de ces compétences est sous-tendu par l'arrière-plan théorique décrit précédemment. Rendre objectives et concrètes ces compétences a été un long travail d'échanges et d'ajustement entre représentations, points de vue et convictions variés. Avant de stabiliser et trouver un consensus sur une compétence donnée, le point de divergence s'est souvent situé sur la maille de cette compétence, ce qu'elle englobe comme savoirs et savoir-faire, contextes de réalisation et ressources requises pour la mobiliser. Derrière cette question se trouve celle de sa distribution. Deux compétences ont particulièrement soulevé cette problématique :

#### - Gérer des informations

#### - Apprendre et se former tout au long de la vie

Considère-t-on chacune de ces compétences comme une compétence transversale à part entière, ou bien sont-elles distribuées au sein des autres compétences (organiser son activité, communiquer à l'oral ou à l'écrit, construire son parcours professionnel). Les deux points de vue sont justifiés et les deux options sont valables. L'objectivation des compétences est arbitraire et relève d'un choix explicite de chaque contexte de référentialisation. Pour ce qui concerne ce groupe, trois arguments ont fait pencher le choix d'objectiver ces deux compétences comme étant transversales et à considérer de manière spécifique :

1. Elles apparaissent sur le nouveau référentiel dit « socle » du 28 mai élaboré par les partenaires sociaux et feront partie des compétences à évaluer et développer dans le cadre de la formation professionnelle en France
2. L'Europe et le mouvement de la « formation tout au long de la vie » les considère comme des compétences à part entière, en prenant en compte les mutations du monde de travail et des nouvelles technologies faisant muter également les manières d'apprendre et d'enseigner
3. La consultation des bénéficiaires finaux qui ont trouvé très rapidement des exemples illustrant la nécessité de développer ces compétences. Selon leurs métiers et leurs expériences, la gestion et la recherche des informations semble nécessiter d'une explicitation et d'un calibrage précis.

Enfin, les expériences menées depuis 2007<sup>8</sup> autour des compétences transversales – pour des salariés en poste d'abord, pour des demandeurs d'emploi ensuite - , suivies par deux comités scientifiques ont également constitué un étayage à la prise de décision pour la validation de ce choix. Le premier projet a donné lieu à l'élaboration du concept « carte de compétences regroupées en pôles réflexif, organisationnel et communicationnel », repris par la Région Ile-de-France dans son référentiel d'insertion professionnelle « Avenir Jeunes », co construit dans le cadre d'une recherche action engagée par la Région Ile de France dès 2010.

Loin de toute logique idéologique ou partisane, le principe structurant des consensus a été le regard que les membres de ce groupe posent sur les bénéficiaires finaux considérés comme des adultes en situation de professionnalisation, quel que soit leur degré de qualification. Ce regard égalitaire constitue la pierre angulaire des productions élaborées par ce projet d'expérimentation et privilégie la prise en compte d'une double composante, en interaction : le sujet et ses ressources, les ressources de l'environnement et des situations rencontrées.

---

<sup>8</sup> Outil de positionnement transversal, CLP 2007, Référentiel d'insertion professionnelle Avenir Jeunes Ile-de-France 2010, GACET AGEFOS PME Bourgogne 2010

Douze compétences transversales ont été objectivées et analysées, regroupées en pôles de compétences :

Pôle Réflexif	Pôle Organisationnel	Pôle Communicationnel
<b>1 – Construire son parcours professionnel</b>	<b>5 – S’organiser dans son activité professionnelle</b>	<b>9 – Communiquer à l’oral dans le monde professionnel</b>
<b>2 – Apprendre et se former tout au long de la vie</b>	<b>6 – Travailler en sécurité selon les cadres règlementaires</b>	<b>10 – Communiquer à l’écrit dans le monde professionnel</b>
<b>3 – Gérer des informations</b>	<b>7 – Mobiliser les raisonnements mathématiques</b>	<b>11 – Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel</b>
<b>4 – Adapter son action face à des aléas</b>	<b>8 – Utiliser les techniques de la communication numérique</b>	<b>12 – Travailler en groupe et en équipe</b>

Le regroupement en pôles est guidé par l’activité qui prime dans la mobilisation de chaque compétence. Là aussi, les choix sont arbitraires, sachant qu’une même compétence fait appel à des ressources réflexives et organisationnelles simultanément, y compris communicatives selon les situations. Par exemple, il a été considéré que pour « travailler en groupe et en équipe » les aspects communicationnels sont déterminants pour la participation et la réalisation du travail collectif et de ce fait la compétence est rattachée au pôle communicationnel.

En ce qui concerne les compétences faisant appel à des techniques opératoires et numériques « mobiliser les raisonnements mathématiques » et « utiliser les techniques de la communication numérique », il est considéré que leur mobilisation s’effectue au profit de l’organisation de l’activité, d’où son association au pôle organisationnel.

Enfin la prégnance des ressources cognitives mobilisées par l’individu pour « construire son parcours », « apprendre et se former tout au long de la vie », « gérer des informations » et « adapter son action face à des aléas » constituent le pôle réflexif. Cette focalisation sur les aspects intra-individuels est systématiquement mise en lien avec le rapport entre les représentations, la gestion et l’utilisation des ressources proposées par les différents environnements fréquentés.

En situation, pour trouver des réponses, effectuer des choix, prendre des décisions adaptées, plusieurs compétences sont mobilisées simultanément. Ce principe est à considérer pour l’évaluation et le développement des compétences transversales.

L’approche induite par ces ensembles de compétences s’avère « actionnelle », elle est sous-tendue par l’existence du lien intrinsèque entre compétence et action, en l’occurrence, l’agir professionnel.

Le langage au travail est déterminé par les environnements et les modes de fonctionnement installés par les organisations et le chaînage des activités et de gestion de l’information. La dimension

fonctionnelle, la cohérence et la pertinence des messages transmis, priment sur la dimension générale et formelle, hors contexte. Cette approche fait écho aux travaux de la didactique professionnelle, née en France dans les années 1990<sup>9</sup> au confluent des pratiques de formation des adultes et de trois courants théoriques : la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique. Elle s'appuie sur la **théorie de la conceptualisation dans l'action** d'inspiration piagétienne. L'analyse du travail qu'elle a développée a débuté dans les activités industrielles et s'est étendue aux activités de service et d'enseignement.

Ce substrat théorique encourage à donner une place importante au pôle réflexif, qui permet à chaque individu de se situer au cœur et en surplomb de l'analyse de l'activité, de ses compétences, de ses expériences et de son professionnalisme.

Pour compléter le travail d'objectivation, chaque compétence a été analysée selon des composantes. Selon l'aspect le plus prégnant – réflexif, organisationnel ou communicationnel – ces composantes varient et se révèlent de nature différente. Le tableau qui suit présente ces composantes, que nous appelons critères. Ces critères deviennent les « fils rouge » qui sous-tendent les logiques de progression. On remarquera que la composante réflexive est très prégnante, quel que soit le pôle d'appartenance de la compétence.

Une question reste à élucider, celle concernant la compétence d'encadrement, est-elle à calibrer en tant que compétence, ou bien est-elle distribuée au sein de plusieurs compétences ?

POLE REFLEXIF	
Compétences transversales	Critères à considérer pour les logiques de progression
<b>1 – Construire son parcours professionnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Mise en lien de ses représentations, ses motivations, ses objectifs avec les possibilités de parcours et sa propre situation.</li> <li>– Identification et valorisation de ses compétences</li> <li>– -Rapport à la mobilité géographique et professionnelle</li> <li>– Analyse des informations plurielles pour faire des choix, les organiser et faire avancer son parcours professionnel, y compris des méthodes d'apprentissage</li> </ul>
<b>2 – Apprendre et se former tout au long de la vie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Recours à des moyens plus ou moins variés pour apprendre, les formations mais pas seulement</li> <li>– Degré de négociation entre les contraintes de l'environnement et ses désirs</li> <li>– Auto-évaluation des impacts des apprentissages (recherche du critère d'efficience)</li> </ul>
<b>3 – Gérer et chercher des informations</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Etendue de connaissances nécessaires au choix d'informations</li> <li>– Esprit critique par rapport à la pertinence et la qualité de l'information traitée</li> <li>– Méthodes de recherche d'information</li> </ul>
<b>4 – Adapter son action face à des aléas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Capacité à analyser des problèmes (liés à une situation donnée, liés aux ressources internes et/ou externes)</li> <li>– Rigueur dans la démarche de résolution de problème</li> <li>– Degré d'autonomie et ouverture à la recherche de guidance dans la solution aux aléas.</li> <li>– Possibilité d'anticiper et de prévoir des solutions en tenant compte de paramètres multiples</li> </ul>

<sup>9</sup> PASTRE, Pierre, MAYEN Patrick, VERGNAUD Gérard, *La didactique professionnelle, Revue française de pédagogie* n°154, janv-fév-mars2006.

POLE ORGANISATIONNEL	
Compétences transversales	Critères à considérer pour les logiques de progression
<b>5 – S’organiser dans son activité professionnelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Degré d’organisation dans la réalisation d’activités</li> <li>– Place à l’anticipation dans l’organisation d’activités – à court, moyen, long terme</li> <li>– Prise en compte d’éléments multiples pour hiérarchiser et établir des priorités</li> </ul>
<b>6 – Travailler en sécurité selon les cadres réglementaires</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Etendue de connaissance des normes</li> <li>– Possibilité d’adapter ses manières de faire selon les normes d’un environnement donné</li> <li>– Mise en lien d’éléments multiples permettant de comprendre le sens des réglementations</li> </ul>
<b>7 – Mobiliser les raisonnements mathématiques</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Connaissance des techniques opératoires permettant de résoudre des situations de calcul.</li> <li>– Utilisation de stratégies pour gérer des informations liées aux grandeurs, aux volumes, aux données chiffrées, aux calculs de durées.</li> <li>– Rapport aux situations nécessitant la mobilisation de compétences mathématiques</li> </ul>
<b>8 – Utiliser les techniques de la communication numérique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Degré de maîtrise en autonomie des outils et leur fonction</li> <li>– Capacité à chercher de l’information et à la trier en fonction d’un objectif donné</li> <li>– Possibilité de s’adapter à de nouveaux environnements virtuels</li> </ul>

POLE COMMUNICATIONNEL	
Compétences transversales	Critères à considérer pour les logiques de progression
<b>9 – Communiquer à l’oral dans le monde professionnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Possibilité d’interagir avec des interlocuteurs très variés et de s’y adapter</li> <li>– Formes sonores (intonation, rythme, prononciation, débit, fluidité)</li> <li>– Choix des contenus dont on parle – ou pas – selon les codes de la communication sociale formelle en France</li> <li>– Maîtrise des aspects non verbaux (gestes, proxémie)</li> </ul>
<b>10 – Communiquer à l’écrit dans le monde professionnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Degré d’apprentissage de la lecture-écriture. Variété genres discursifs maîtrisés. Quantité lue/produite.</li> <li>– Modalités d’accès au sens en réception (ascendant-mot à mot, besoin de tout comprendre ; tolérance à l’ambiguïté, inférence).</li> <li>– Modalités de production (planifiée, linéaire, cohérence sens-formes).</li> <li>– Degré de recevabilité de la production écrite selon les destinataires.</li> </ul>
<b>11 - Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Degré de connaissance des règlements et des codes explicites et implicites à respecter</li> <li>– Degré d’observation et modes d’analyse pour découvrir ces codes</li> <li>– Possibilité d’expliquer à d’autres un fonctionnement social, formatif, professionnel</li> </ul>
<b>12 – Travailler en groupe et en équipe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Attitude avec les autres en vue de travailler ensemble.</li> <li>– Possibilité de remettre en question ses points de vue et de les élargir à travers l’apport des pairs.</li> <li>– Compréhension de l’intérêt du travail collectif – pour soi, pour son projet, pour le travail d’équipe et son efficacité.</li> </ul>

Chaque critère devient un repère permettant d’identifier les ressources nécessaires à la mobilisation de chaque compétence , variables selon la prégnance réflexive – représentations, rapport à , analyse, négociation et réflexion entre ressources internes et externes- ; organisationnelle – techniques, manières de faire, maîtrise d’outils et d’opérations - ; communicationnelle – situations de communication variées, variations selon les interactions et les genres discursifs, degré d’apprentissage de l’écrit-. La mesure fine du degré d’apprentissage de l’écrit pourra être étayée par l’utilisation du référentiel complémentaire en cinq étapes<sup>10</sup> (Cf. annexe 2 – page 64).

<sup>10</sup>Issu du Niveau A1.1 pour l’apprentissage de l’écrit, BEACCO J-C, DE FERRARI M, LHOTE G, TAGLIANTE, Paris Didier 2006 et Du niveau A1.1 au niveau A1, DE FERRARI, MAMMAR, NASSIRI, en ligne sur le site [www.co-alternatives.fr](http://www.co-alternatives.fr)

## 2-2- La graduation, les logiques de progression

La maîtrise de chacune des douze compétences est graduée en quatre paliers :

Palier 1 : Mise en œuvre partielle en contexte connu, observation, identification

Palier 2 : Réalisation avec compréhension de l'environnement

Palier 3 : Adaptation à des situations variés et prise en compte des enjeux

Palier 4 : Analyse critique, propositions d'amélioration, anticipation

Cette graduation s'appuie sur le principe de la reconnaissance des compétences partielles<sup>11</sup> Cette entrée encourage la recherche des acquis aussi embryonnaires soient-ils, en les situant sur une échelle de progression. Cette logique rompt avec les démarches de « repérage de manques ou des difficultés » pour entrer de plain-pied dans une approche compétences, située, telle que décrite par l'arrière-plan théorique général.

Des modèles unificateurs tels la taxonomie de Paquette (2005) citée par Florence Mourlhon Dalhies<sup>12</sup> visent à définir une progression dans l'acquisition des compétences – Sensibilisation, Familiarisation, Maîtrise, Expertise – . Cette construction se rapproche des principes qui structurent les éléments de progression des trois pôles de compétences transversales.

Le premier critère « faisant progression » concerne le rapport du sujet aux situations qu'il résout, dans lesquelles se mobilisent les différentes compétences transversales. Lorsque les compétences se situent sur les paliers 1 et 2, les situations sont connues, les paramètres prévisibles, le nombre d'informations à gérer limité et les interactants des situations de communication sont également connus et de ce fait reconnaissent les compétences partielles, acceptent des formes qui ne seraient pas recevables en contexte formel de communication.

Un deuxième élément qui sous-tend les graduations concerne la compréhension des environnements et la possibilité de planifier de manière anticipée. Plus la compétence est développée, plus la compréhension de la tâche à réaliser ou réalisée, sera mise en lien avec les paramètres de chaque environnement. La planification<sup>13</sup> s'élabore au gré de l'évolution des compétences organisationnelles et réflexives. Moins les compétences sont développées, plus le plan est considéré comme un programme à suivre ; plus la compétence est élaborée, plus le plan sera considéré comme un cadre qui contraint l'action mais ne la détermine pas. Les paliers 3 et 4 présentent des critères qui illustrent ces manières de planifier et d'organiser chaque action : l'adaptation et la variabilité sont tributaires des circonstances liées à l'action et du rapport du sujet à ces circonstances pour ajuster ce qu'il ou elle avait prévu de réaliser.

Le troisième principe faisant évoluer les compétences renvoie à la composante critique qui permet d'adapter, ajuster, modifier, proposer, anticiper et analyser « en surplomb » l'environnement, les situations rencontrées, ses propres compétences.

<sup>11</sup> Développé en Didactique des langues et analysé par Marinette Matthey (2007) Université de Grenoble

<sup>12</sup> In guide méthodologique Avenir Jeunes, Région Ile-de-France (2010) p.58

<sup>13</sup> D'après François Laville, articlé cité supra, p. 1320-1321

Enfin le quatrième élément considéré est lié aux processus d'autonomisation dans la réalisation des activités:

L'autonomisation<sup>14</sup> « s'inscrit dans un courant d'idées qui place l'apprenant comme sujet de son apprentissage, en termes d'implication, de besoins, de projet et de motivation . . ., l'autonomie si elle est naturelle, n'est pas donnée. C'est un processus, une visée auxquels s'opposent des obstacles sociaux et scolaires [...] l'autonomie est moins un état qu'une sorte de mouvement, de progression sans cesse en proie à des forces contraires, à des inerties qui contrarient son énergie et qui peuvent se situer aussi bien sur le plan affectif qu'intellectuel, sans oublier, le plan institutionnel . . . Au fond, **il ne s'agit pas de penser dépendance et autonomie comme deux états contradictoires mais comme deux états symétriques dont l'être humain a besoin pour devenir lui-même** [...] Une personne peut avoir besoin de guidage un jour alors que la veille elle revendiquait plus d'indépendance [...] L'autonomisation implique un processus une relation éducative d'échafaudage (BRUNER 1983) ou d'accompagnement autonomisant (BARBOT) . . . »

Ces considérations anthropologiques, socio-éducatives, cognitives impliquent des points de vigilance qui devront être considérés dans les démarches d'évaluation afin de se garder de tout jugement « définitif » sur un état donné des modalités de réalisation des activités.

Ces éléments sont à mettre en discussion avec les sujets amenés à évaluer leurs compétences transversales et leur rapport à l'autonomie.

Les paliers de progression établis, la démarche de référentialisation a été complétée par l'explicitation d'indicateurs ou exemples permettant d'illustrer chaque palier de compétences.

La compétence calibrée pour chaque palier est nommée « descripteur de compétence », les tableaux qui suivent présentent les descripteurs et indicateurs pour chaque compétence objectivée. Le référentiel complet est présenté en annexe 3 (page 66 )

---

<sup>14</sup> D'après Bertrand Schwartz (1978) cité par MJ Barbot *in* Guide Avenir Jeunes, Région Ile-de-France, p.54-55

## Compétence 1 : Construire son parcours professionnel

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Emet une/plusieurs idées pour son parcours professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enonce une ou plusieurs idées de parcours professionnel (pour accéder à un emploi donné, se maintenir à l'emploi, se qualifier, se reconverter professionnellement)</li> <li>- Identifie les exigences et les réalités du secteur visé</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Confronte son projet aux contraintes socio-économiques et à ses réalités	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse la pertinence de son souhait au regard des réalités constatées (liens entre ses acquis et ses besoins selon le métier et/ou les compétences visés)</li> <li>- Liste les manières possibles de réaliser son projet,</li> <li>- Entretient des relations professionnelles lui permettant de s'appuyer sur un réseau personnel</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Définit un projet réaliste et réalisable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente de façon claire et argumentée son projet auprès de représentants de l'entreprise/organisme/conseillers emploi chargés de valider son projet</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Détermine la/les étape-s de mise en œuvre pour son parcours professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisit en justifiant sa voie d'accès à l'emploi ou de promotion s'il occupe un poste de travail (directe ou via une formation qualifiante ou pas).</li> <li>- Rend compte oralement d'un engagement précis pour son projet (accès à un emploi, à une formation d'accès à la qualification ou qualifiante).</li> </ul>

## Compétence 2 : Apprendre et se former tout au long de la vie

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Enonce ses manières habituelles d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifie ses moyens habituels pour mémoriser, pour progresser (retenir des numéros, des codes ; intégrer les étapes d'une méthodologie/protocole ; modes d'intégrer un itinéraire récurrent, ...)</li> <li>- Identifie les acquis effectués de manière formelle et informelle</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Envisage des possibles pour enrichir et varier ses façons d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifie des moyens nouveaux pour varier ses façons d'apprendre (pour intégrer une nouvelle façon de faire, une nouvelle norme, pour mémoriser une technique, un tutoriel ...)</li> <li>- S'autorise à chercher des ressources autres que celles utilisées habituellement</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Met au point des stratégies nouvelles pour optimiser son action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste une nouvelle façon de réaliser une action et mesure le gain en énergie dépensée (des pas en moins, du temps en moins...)</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Propose de nouvelles façons de réaliser certaines activités professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soumet à son équipe de travail une nouvelle organisation, afin de réaliser des gains (moins d'énergie dépensée, moins de fatigue, ...)</li> </ul>

### Compétence 3 : Gérer des informations

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b></p> <p>Enumère les supports d'informations utiles pour réaliser une opération donnée</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomme les principales ressources à prendre en compte pour réaliser une activité donnée (bio-nettoyage, accueil de clients ou patients, mise en œuvre d'un protocole ...)</li> <li>- Enonce les éléments à préparer pour réussir un entretien avec un conseiller (emploi, orientation) dans le cadre de sa recherche d'emploi</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b></p> <p>Identifie les informations manquantes pour réaliser une opération</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe et vérifie si toutes les informations/ressources (écrits, services en ligne, personnes ad hoc ...) nécessaires pour réaliser l'activité sont disponibles.</li> <li>- Liste les éléments manquants (signer un bon de livraison, rangement, archivage, magasinage d'après consignes ...)</li> <li>- Consulte les personnes ressources selon le besoin identifié.</li> <li>- Reformule des informations et des consignes (pour transmettre à un collègue, pour vérifier la compréhension d'une consigne, par exemple « pour me rassurer auprès de mon conseiller sur ce que je dois faire »</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b></p> <p>Hiérarchise les informations présentes dans la situation et mobilise une méthode pour les traiter</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionne parmi les informations présentes dans l'environnement celles qui vont être nécessaires pour réaliser une activité (faire le tri parmi des écrits circulants et choisir ceux utiles pour l'activité ou l'organisation),</li> <li>- Classe des informations concernant des produits /matériaux/fournitures/protocoles afin de les utiliser si besoin, et les compléter si nécessaire</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b></p> <p>Analyse les enjeux des informations pour les utiliser et les faire circuler</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablit des liens entre les différentes sources d'information et anticipe les effets que pourrait produire la diffusion de l'information.</li> <li>- Etablit un avis critique sur les informations pour savoir comment et sous quelle forme les faire circuler (écrit trouvé sur le photocopieur, dans une salle : information entendue, réclamation entendue ...)</li> </ul>

## Compétence 4 : Adapter son action face à des aléas

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b></p> <p>Identifie et signale la nature d'un problème</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractérise la nature d'un problème : technique ? humain ? organisationnel ? et selon la nature de ce problème, énumère les moyens à mobiliser pour le résoudre.</li> <li>- Sollicite une assistance si nécessaire pour identifier la nature du problème</li> <li>- Identifie un problème et le signale : le nomme, le situe, le caractérise (technique, humain, organisationnel)</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b></p> <p>Propose une solution à un/des problèmes, fait vérifier sa pertinence</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construit et propose une solution (changer, modifier, acheter, réclamer . . .) pour résoudre un dysfonctionnement, par oral ou par écrit selon l'urgence du problème, et en tenant compte son périmètre de responsabilité</li> <li>- Identifie un problème, le décrit, le caractérise, énumère des causes et/ou des solutions possibles</li> <li>- Le résout à l'aide d'une ressource externe (à distance ou en vis-à-vis)</li> <li>- Remplit un document de suivi</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b></p> <p>Résout des problèmes variés, et explicite les modalités les plus adaptées à chaque situation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Met en œuvre des solutions retenues et rend compte de la manière dont ont été résolus les problèmes (dysfonctionnement d'un appareil, appel à un réparateur, révision d'un planning, révision d'une organisation, appel à un collègue/supérieur hiérarchique et /ou à un médiateur,...)</li> <li>- Prend en compte les ressources et les contraintes de l'environnement</li> <li>- Identifie un problème, met en place des mesures correctives adaptées</li> <li>- Trace son intervention sur un document de suivi</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b></p> <p>Anticipe sur des problèmes pouvant survenir dans son activité, modifie certaines façons de faire en conséquence</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose des variantes dans l'organisation en place en fonction des expériences passées afin d'améliorer son champ d'activités en prévoyant des modes de gestion de problèmes pouvant survenir</li> <li>- Identifie un problème récurrent et propose/met en œuvre des mesures correctives</li> <li>- Repère les indices d'un problème potentiel</li> </ul>

## Compétence 5 : S'organiser dans son activité professionnelle

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b> Identifie et met en œuvre les tâches à organiser dans une activité donnée</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énonce la manière d'organiser son activité d'après une consigne ou un programme donnés (pour trouver un emploi, choisir un métier, réaliser une tâche professionnelle...)</li> <li>- Réunit le matériel nécessaire</li> <li>- Prépare son poste de travail en fonction des opérations à réaliser</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b> Organise des activités récurrentes selon les contraintes et les cadres associés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente son organisation sur une demi-journée ou une journée, en lien avec un planning, un programme donné (recherche d'emploi guidée, suivi de consignes sur une demi-journée de travail)</li> <li>- Organise le temps et l'espace de travail (organisations des ressources en fonction des tâches)</li> <li>- Identifie et signale au fil de l'activité des difficultés de réalisation de la tâche dans le respect des cadres donnés (ressources manquantes, temps insuffisant)</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b> Établit des priorités et planifie en tenant compte des consignes et des exigences d'une organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explique comment il/elle organise son activité et quels sont les critères utilisés pour établir des priorités : tient compte du fonctionnement et de l'organisation des autres, de l'environnement.</li> <li>- Organise une succession de tâches pour réaliser une activité et les adapte aux contraintes</li> <li>- Régule l'organisation des tâches en fonction de l'avancement de l'activité (gère son temps pour réaliser l'activité en temps contraint, adapte les modes de rangement en fonction de l'organisation de l'activité)</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b> Anticipe et prévoit des modes d'organisation selon d'éventuels imprévus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente plusieurs organisations possibles pour la réalisation d'une activité à moyen/long terme, en précisant les aléas possibles (organisation du ménage dans un service hospitalier, organisation de sa matinée de travail dans le bâtiment, en tenant compte des interventions des autres corps de métier...)</li> <li>- Envisage et sait expliquer différents modes d'organisation possibles</li> <li>- Justifie des modifications d'organisation en fonction d'évènements, de contraintes...</li> </ul>

## Compétence 6 : Réaliser son activité selon les cadres réglementaires établis

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b></p> <p>Identifie les normes associées aux activités d'un métier donné</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend les pictogrammes de sécurité,</li> <li>- Enumère les éléments indispensables à la sécurité et aux exigences des activités récurrentes</li> <li>- Nomme les aspects à considérer pour le respect de l'environnement</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b></p> <p>Applique les mesures réglementaires dans un environnement donné</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecte les indications fournies par les affiches, les produits, les machines dans le cadre d'une situation professionnelle</li> <li>- Adopte les recommandations et les normes dans l'organisation de son activité</li> <li>- Met en œuvre les normes, ajuste son action en fonction (applique les mesures de sécurité pour un site donné, porte les EPI en fonction du matériel utilisé pour une tâche...)</li> <li>- Connait et utilise les documents de référence (étiquette, fiche produit, process, mode d'emploi protocole,...) pour vérifier les normes à appliquer</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b></p> <p>Explicite le sens et la valeur des réglementations dans un environnement de travail</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaît et réagit à un signal sonore, énonce sa valeur (dysfonctionnement, et/ou danger)</li> <li>- Identifie dans des affichages obligatoires dans l'entreprise les éléments du règlement intérieur relatifs à la sécurité</li> <li>- Enumère les normes et les aspects à respecter sur son service et/ou son site ainsi que les interlocuteurs responsables de la</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b></p> <p>Analyse les enjeux liés au respect des normes et des règlements</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablit des liens entre cadres réglementaires, normes, production et qualité</li> <li>- Compare et inventorie les avantages et les inconvénients entre le rapport aux normes et les conditions de travail</li> <li>- Explicite l'importance du respect des normes et de la</li> </ul>

## Compétence 7 : Mobiliser les raisonnements mathématiques

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Identifie les informations chiffrées ou non, présentes ou manquantes, en situation.	<ul style="list-style-type: none"><li>– Cherche et identifie les données nécessaires à la résolution d'un calcul et/ou d'une situation de logique.</li><li>– Réalise les opérations nécessaires de façon partielle, avec une aide.</li><li>– Raisonne et/ou exécute avec un accompagnement.</li></ul>
<b>Cercle 2</b> Applique les opérations et les mesures dans des situations de calcul liées à son environnement.	<ul style="list-style-type: none"><li>– Choisit le bon opérateur en fonction de la situation.</li><li>– Estime un ordre de grandeur.</li><li>– Vérifie les résultats en tenant compte des éléments de la situation de calcul liée à son environnement.</li></ul>
<b>Cercle 3</b> Choisit les raisonnements et les opérations adaptés pour répondre à des situations courantes.	<ul style="list-style-type: none"><li>– Utilise un raisonnement adapté et efficace pour résoudre des questions mathématiques dans des situations courantes.</li><li>– Organise les étapes de la réalisation de son raisonnement en tenant compte de toutes les données.</li><li>– Effectue les opérations nécessaires pour résoudre des situations de calcul professionnelles</li></ul>
<b>Cercle 4</b> Elabore et confronte ses stratégies de résolution de problème dans des environnements variés	<ul style="list-style-type: none"><li>– Identifie ses façons de planifier et de trouver des résultats ou des solutions à un problème donné.</li><li>– Interroge ses manières d'organiser les données et de les mettre en lien avec le problème à résoudre.</li><li>– Explique à quelqu'un les stratégies utilisées pour trouver la ou les solutions possibles</li></ul>

## Compétence 8 : Utiliser les outils numériques et l'informatique

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Utilise partiellement les moyens informatiques et numériques.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Explore l'outil informatique existant dans son environnement</li><li>- Découvre et s'approprie le fonctionnement d'un logiciel, d'un site, d'un outil et l'utilise en faisant appel à un tiers si nécessaire.</li><li>- Utilise ponctuellement et sans appréhension un outil numérique (balance électronique, scannette ...)</li></ul>
<b>Cercle 2</b> Utilise accompagné-e les moyens informatiques et numériques en lien avec son environnement professionnel	<ul style="list-style-type: none"><li>- Cherche à utiliser des fonctionnalités différentes des outils selon les besoins de son projet.</li><li>- Utilise un outil numérique aux fonctionnalités limitées : pda, pavé de commande numérique, borne tactile...</li><li>- Retrouve un logiciel ou un document dans une arborescence</li><li>- Crée, nomme, supprime, déplace des dossiers et des fichiers accompagné d'un tiers si nécessaire</li></ul>
<b>Cercle 3</b> Utilise en autonomie les outils numériques et informatiques liés à sa situation	<ul style="list-style-type: none"><li>- Choisit les modalités les plus efficaces pour faire avancer son projet en utilisant les TIC</li><li>- Utilise un outil numérique aux fonctionnalités étendues, type logiciel sur ordinateur : logiciel de caisse, gestion de stock, base documentaire, logiciel de production...</li></ul>
<b>Cercle 4</b> Sélectionne et trie les ressources informatiques et numériques au service de sa situation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elargit la palette des ressources par son degré d'autonomie et de recherche personnelle afin de faire avancer son projet</li></ul>

## Compétence 9 : Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b></p> <p>Identifie quelques règles liées à son statut professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomme quelques règles liées au travail et à la formation (horaires et pauses, tenues vestimentaires, salutations attendues, etc)</li> <li>- Liste et explique les attendus liés à son statut (stagiaire de la formation professionnelle, salarié du privé, salarié de l'IAE, demandeur d'emploi – en reconversion ou pas)</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b></p> <p>Respecte les règles et s'interroge sur les codes implicites</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend et applique les attendus liés à sa situation (et à son statut)</li> <li>- Enumère et explique les fonctionnements relationnels au sein d'un collectif lié à son statut (groupe de formation, équipe professionnelle)</li> <li>- Observe et énonce les codes implicites du collectif</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b></p> <p>Se situe et s'adapte à des cadres formels et/ou inconnus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe les modes de fonctionnement dans un cadre donné avant d'agir et les explicite (réunions, rencontres avec clients, fournisseurs, instances de contrôle, ...)</li> <li>- Adapte ses façons d'intervenir selon les codes et les règlements de la situation socioprofessionnelle rencontrée</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b></p> <p>Explique à son entourage les cadres d'un environnement professionnel/ou de formation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explique les règles et les codes d'un contexte donné à des personnes qui ne le connaissent pas</li> <li>- Parle des codes en lien avec des contextes et des organisations sans faire appel à sa situation personnelle (capacité à se décentrer)</li> </ul>

## Compétence 10 : Communiquer à l'oral dans le monde professionnel

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b></p> <p>Communique très partiellement en situation d'entretien de face</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente quelques éléments de son identité – nom, prénom, état civil, nombre d'enfants, entourage familial, lieu d'habitation</li> <li>- Décrit son activité</li> <li>- Comprend les consignes énoncées simplement et signale ses incompréhensions</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b></p> <p>Communique avec des acteurs de l'emploi et de la formation sur son projet et son parcours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente son parcours et parle de son projet aux acteurs de la formation et de l'emploi.</li> <li>- Utilise les codes sociaux correspondant aux situations de communication formelles de l'insertion.</li> <li>- Décrit ses activités, le déroulement de sa journée de travail</li> <li>- Participe à un débriefing +/- formel</li> <li>- Reçoit et transmet de l'information à l'oral à des interlocuteurs connus</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b></p> <p>Communique en face à face, au téléphone et peut expliquer des choix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communique, en face à face, de façon fluide et interagit en prenant de la distance par rapport à sa vie personnelle.</li> <li>- Explique son activité professionnelle à des interlocuteurs variés, adapte son discours selon son intention</li> <li>- Prend en compte une demande particulière et retransmet une information en transformant des éléments si nécessaire</li> <li>- Accueille et oriente une personne extérieure (client, fournisseur, usagers...)</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b></p> <p>Adapte sa manière de communiquer à tout interlocuteur et dans toute situation liée à l'emploi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisit les contenus de sa communication selon l'interlocuteur.</li> <li>- Connaît et respecte les codes sociaux de la communication verbale et non verbale.</li> <li>- Prend l'initiative de la parole à bon escient</li> <li>- Participe à un débriefing formel, une réunion et expose son point de vue</li> <li>- Accueille et renseigne une personne extérieure (client, fournisseur, usagers...transmet cette demande et transforme le discours si nécessaire)</li> <li>- Gère une situation de communication conflictuelle en utilisant un discours distancié par rapport au sujet posant problème</li> </ul>

## Compétence 11 : Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b></p> <p>Comprend et remplit partiellement les écrits liés à son identité et à son projet professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend et produit des éléments liés à la situation d'énonciation (qui, à qui, quand, quoi).</li> <li>- Peut avoir besoin de modèles pour produire un texte d'une quinzaine de mots.</li> <li>- Produit des formes recevables dans le cadre d'interactions bienveillantes et récurrentes (conseiller mission locale, formateur)</li> <li>- Renseigne un document de suivi simple</li> <li>- Laisse un message écrit très court (une dizaine de mots)</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b></p> <p>Comprend et produit des écrits courts</p> <p>Rédige des écrits courts liés à son projet avec aide</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend des textes informatifs sur des sujets liés à son projet et son parcours</li> <li>- Produit des listes, des demandes d'information, des mots d'excuse.</li> <li>- Prend des notes très partielles dans le cadre d'interactions orales</li> <li>- Renseigne un document de suivi, un carnet de liaison</li> <li>- Comprend une consigne ou un message court</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b></p> <p>Comprend des écrits nécessaires à son parcours.</p> <p>Structure les écrits en relation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commence à maîtriser de nouveaux genres discursifs, en particulier ceux nécessaires à son parcours (notes, argumentaires courts)</li> <li>- Relit et révisé ses productions pour les améliorer et les rendre recevables en contexte formel</li> <li>- Reformule et synthétise des éléments compris après une lecture ou une interaction orale.</li> <li>- Comprend un protocole, un ordre de fabrication, un bon de commande, etc...</li> <li>- Transmet des consignes par écrit (mail...)</li> <li>- Produit un compte-rendu d'évènement</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b></p> <p>Comprend des écrits variés liés à un emploi ou à une qualification</p> <p>Produit des écrits adaptés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouve des sens variés en cherchant si nécessaire des informations complémentaires pour expliciter des données.</li> <li>- Analyse ses productions et demande de relire pour vérifier ses écrits avant de les transmettre à des destinataires institutionnels.</li> <li>- Produit un compte-rendu d'activité</li> <li>- Comprend une note de service et résume son contenu afin de le communiquer à d'autres</li> </ul>

## Compétence 12 : Travailler en groupe et en équipe

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b></p> <p>Identifie les personnes et adopte une posture pour apprendre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'intéresse à l'ensemble des participants d'un groupe donné</li> <li>- Identifie les règles de vie de groupe.</li> <li>- Identifie les places, rôles de chacun et identifie les règles de collaboration et d'interactions avec chacun</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b></p> <p>Adopte une attitude attentive pour travailler, peut aider les autres et accepte d'être aidé-e.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adhère aux travaux de groupe /équipe proposés et explicite les modalités de fonctionnement selon le cadre et les consignes</li> <li>- Développe une attitude compréhensive à l'égard des autres membres.</li> <li>- Identifie l'impact du travail collectif sur son travail (fait la différence entre faire seul et faire à plusieurs, donne des exemples pour illustrer son rapport au travail collectif)</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b></p> <p>Fait des propositions et accepte de les négocier.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait des propositions au groupe</li> <li>- Ajuste sa façon de faire en fonction des actions et modes d'action des autres</li> <li>- Varie son rôle au sein d'un groupe selon les tâches et les interactions.</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b></p> <p>Participe activement au travail collectif en variant sa place et son rôle dans le groupe</p> <p>Peut être médiateur.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose des solutions à des problèmes suscités par le travail du groupe ou de l'équipe.</li> <li>- Argumente ses propositions (dans le cadre d'une réunion ou en vis-à-vis)</li> <li>- Etablit une médiation face à une situation conflictuelle au sein du groupe</li> <li>- Propose des adaptations individuelles et collectives à l'organisation de la réalisation d'une activité d'équipe</li> </ul>

## 2-3- Les situations significatives

Le référentiel de compétences stabilisé et validé par les acteurs des deux sites expérimentaux et les membres des comités de suivi, le travail de recherche s'est orienté vers l'identification des situations pertinentes pouvant être convoquées dans le cadre des évaluations des compétences transversales.

A partir de la description fine de tâches réalisées dans plusieurs contextes professionnels par le CAFOC de Nantes ; ont été identifiées quelques situations communes à tous secteurs professionnels, pouvant concerner tous les stagiaires des dispositifs régionaux, à savoir :

- ⇒ **Gérer un conflit pendant l'activité (avec des clients et/ou avec des collègues),**
- ⇒ **Gérer un incident, un imprévu survenu dans la réalisation d'une activité**
- ⇒ **Assurer sa première journée de travail ou de stage professionnel**
- ⇒ **Faire un point avec son équipe**
- ⇒ **Préparer et assurer son bilan annuel professionnel**

Et des situations spécifiques métiers, présentées ci-après :

Secteurs professionnels	Métiers et situations significatives correspondantes
<b>Logistique</b>	<p><b><u>Cariste, manutentionnaire, préparateur de commandes, agent d'expédition</u></b>            Préparation de commandes en gros            Préparation de commandes au détail à l'aide d'un système vocal            Préparation de commandes export            Réception de marchandises            Contrôle de marchandises avant expédition            Expédition de marchandises</p>
<b>Restauration collective</b>	<p><b><u>Agent de restauration, commis de cuisine</u></b>            Préparer des entrées            Préparer des desserts            Contribuer au service            Assurer le nettoyage du matériel des espaces de travail</p>
<b>Economie sociale et solidaire : bâtiment, restauration</b>	<p><b><u>Agent de maintenance :</u></b>            Maintenir en l'état ou procéder à la réfection de parements décoratifs            Dépanner ou remplacer un équipement            Mettre aux normes ou en conformité des installations ou des équipements            Suivre et gérer les opérations d'entretien            Réaménager une pièce</p> <p><b><u>Employé-e de restauration</u></b>            Préparer les denrées            Mettre en place et assurer le service            Tenir la caisse            Réaliser le nettoyage et la mise en place            Faire la vaisselle à la main et à la machine.</p> <p><b><u>Commis de cuisine :</u></b>Réceptionner la marchandise, contrôler, stocker            Réaliser les préparations préliminaires et les entrées froides            Réaliser les cuissons et les remises en température            Réaliser les hors d'œuvre et les desserts            Mettre en place et assurer le service</p>

<p><b>Economie sociale et solidaire : bâtiment, restauration, propreté, services à la personne, recyclage</b></p>	<p><b><u>Agent de nettoyage :</u></b> Réaliser l'entretien des locaux communs Nettoyer les espaces urbains Réaliser l'entretien des sanitaires Réaliser le nettoyage des chambres Gérer les stocks des produits</p> <p><b><u>Aide à domicile :</u></b> Démarrer et clore son intervention Réaliser des tâches ménagères Aider à la toilette Accompagner la personne pour faire les courses Accompagner la personne aidée en balade</p> <p><b><u>Agent de traitement de déchets :</u></b> Réceptionner et collecter les matières entrantes Trier les matières entrantes</p> <p><b><u>Employé-e de bureau :</u></b> Répondre au téléphone Indexer, classer et archiver Gérer les stocks</p> <p><b><u>Gardien d'immeuble :</u></b> Accueillir, orienter, informer les locataires, les visiteurs, les fournisseurs, etc Réaliser l'entretien et le nettoyage des espaces communs Transmettre les demandes d'intervention de maintenance</p> <p><b><u>Agent d'accueil :</u></b> Accueillir, orienter et informer en face à face ou par téléphone (les usagers, les partenaires . . .) Organiser et classer les informations Saisir des courriers et des courriels Tenir à jour les agendas et les plannings</p>
<p><b>Médico-social</b></p>	<p><b><u>Agents d'accueil :</u></b> Accueillir et orienter les patients, les familles et les professionnels . . . Répondre au téléphone</p> <p><b><u>Agent de restauration :</u></b> Participer à la préparation des denrées Mettre en place et assurer le service en salle (maison de retraite) Réaliser le nettoyage de la salle de restauration Faire la vaisselle</p> <p><b><u>Agent de service hospitalier :</u></b> Effectuer le bio-nettoyage des salles d'opération, des matériels et des sols Réaliser le ménage des chambres</p> <p><b><u>Agent de maintenance :</u></b> Gérer les approvisionnements divers Réaliser l'entretien des locaux, des installations . . . . Réaliser une réfection de local Gérer les ordures ménagères</p> <p><b><u>Aide-soignant et Aide médico-psychologique :</u></b> Réaliser les transmissions Accompagner les personnes et leur entourage Accueillir et accompagner les stagiaires Réaliser la toilette Animer une activité (AMP)</p> <p><b><u>Brancardier :</u></b> Assurer le transport des patients et les accompagner</p>

<b>Médico-social</b>	<p><b>Maîtresse de maison :</b> Gérer l’approvisionnement en nourriture Assurer le repas Participer aux réunions d’équipe Préparer et participer aux animations</p> <p><b>Surveillant de nuit :</b> Accompagner le coucher des résidents Assurer la surveillance des locaux et des résidents Réaliser les transmissions</p>
<b>Distribution d’objets</b>	<p><b>Facteur :</b> Effectuer le tri et le classement du courrier Distribuer le courrier</p>

Ces situations peuvent être regroupées à leur tour en « familles de situations » selon **deux critères distinctifs** perçus comme pertinents :

- **La fonction principale /finalité de l’activité**
  1. *Préparer / produire-effectuer/contrôler*
  2. *Suivre / Veiller / Contrôler/rendre compte*
  3. *Organiser /Classer / archiver /gérer ou trier/classer/distribuer*
  4. *Accueillir / accompagner / orienter/clore ou réceptionner /vérifier/distribuer*
- **La centration sujets / objets**
  1. *Activité centrée sur l’humain (clients, soignés, accompagnés) mobilisation de compétences relationnelles, communicationnelles au cœur de la réalisation de l’activité,*
  2. *Activité centrée sur des objets (prégnance des process, des normes, des classements) mobilisation de compétences organisationnelles et de connaissances sur les normes/règles en premier lieu,*
  3. *Activité mixte polycentrée (sur l’humain et sur des objets): compétences communicationnelles /techniques/organisationnelles très imbriquées.*

Cette configuration et les critères proposés pour la constitution des familles de situations restent à expérimenter et à éprouver par des évaluations réelles et des mises en situation d’une part, par la confrontation à des experts de l’analyse du travail et des métiers concernés d’autre part.

Un travail mené par Pierre Parage et Laurence Bonnafous<sup>15</sup> à partir de 25 situations professionnelles rencontrées par des surveillants pénitentiaires a permis de déterminer les principes structurants de leurs activités : **prise d’informations, diagnostic de la situation, choix d’actions, réalisation de l’action, évaluation de l’action.**

Nous développerons plus loin des pistes d’intégration de ces paramètres dans la poursuite des travaux à croiser avec ceux de Jean-Claude Coulet<sup>16</sup> et son modèle dynamique de la compétence.

<sup>15</sup> Evoqués lors du comité d’orientation stratégique du 30 septembre 2014.

<sup>16</sup> Université Rennes 2 in revue Travail et apprentissages n° 6, Dijon 2010

### 3- Autour de l'évaluation

Dans le cadre des travaux menés pendant la phase exploratoire en 2013, l'analyse des modalités évaluatives a été effectuée sur dix expériences menées sur le territoire français

Trois manières d'évaluer et situer les compétences apparaissent :

1. **Auto-évaluation** – l'individu évalue sa propre maîtrise des compétences identifiées en situation d'entretien ou en situation d'évaluation.
2. **Mise en situation** (évaluation externe) – l'individu est placé dans une situation réelle ou simulée au sein de laquelle il lui est demandé de réaliser des tâches, résoudre un problème, de mettre en œuvre des stratégies.
3. **Confrontation** – A l'issue d'une auto-évaluation ou d'une mise en situation, le jugement de l'individu est confronté à la vision de l'évaluateur.

Certains dispositifs maillaient deux ou trois formes d'évaluation dans des démarches de positionnement plus ou moins explicites et formalisées, selon les cas.

Lorsque l'auto-évaluation était présentée comme seule forme d'évaluation, elle était corrélée soit à un entretien, soit à un traitement statistique qui par le croisement des paramètres positionnés produisait « un profil » de compétences.

Les projets dont la finalité de l'évaluation s'avérait être la formation, imbriquaient l'auto-évaluation et l'évaluation externe avec ou sans confrontation avec l'auto-évaluation. Lorsque le positionnement visait la mise en relation avec des employeurs, la forme dominante était la simulation par des mises en situation.

Dans le cadre de l'expérimentation menée en 2014, trois types d'évaluation semblent faire consensus pour les acteurs :

- l'autoévaluation à visée réflexive qui permet à l'individu de se situer à partir de descripteurs de la compétence,
- la co-évaluation (confrontation entre pairs ou avec un évaluateur externe) à visée formative qui permet à l'individu de se confronter à d'autres regards sur la base de critères et d'indicateurs,
- l'évaluation externe via des modalités multiples et croisées (entretien, explicitation de situations professionnelles et extra-professionnelles ayant mobilisé – mobilisant – des compétences, simulations, ...) à visée d'orientation et de confrontation avec l'auto-évaluation ; à visée certificative permettant la reconnaissance sociale des compétences évaluées.

Si les modalités évaluatives sont sensiblement les mêmes, les visées des évaluations sont élargies, en particulier à celle de la reconnaissance officielle des compétences évaluées et situées. Parmi les pratiques évaluatives observées en 2013 pour les publics dits peu qualifiés, deux formes avaient été observées :

- associée/intégrée : les compétences communicatives et mathématiques sont évaluées au sein des situations professionnelles
- dissociée : les compétences communicatives et/ou mathématiques sont évaluées « à part » et dans ce cas elles rejoignent la logique des savoirs ou « compétences » dites de base.

### 3-1- Du lien entre situations et évaluation

Les expérimentations et le choix des acteurs en 2014 se sont orientés dans tous les cas abordés vers une démarche associée/intégrée dans une entrée situationnelle. Marc Fontanié a commencé à élaborer la mise en lien d'une situation significative avec les compétences transversales identifiées. Le tableau qui suit présente sa proposition :

**PREPARATION DE POSTE** (Fabrication, conditionnement, mise en rayon, chantier d'entretien...)  
**DES INSTRUCTIONS SONT DONNÉES, LA PERSONNE DOIT PRÉPARER DU MATÉRIEL ET L'ORGANISER**  
**LOGIQUEMENT** : En fonction d'un modèle, de règles et/ou en fonction de l'ordre des actions à réaliser

<b>Axes de compétences</b>	<b>Activités attendues :</b> <i>Prendre connaissance de l'activité</i> <i>Préparer la réalisation des tâches</i> <i>Réunir le matériel nécessaire</i> <i>Organiser le stockage</i>	<b>Degré de maîtrise pouvant être évalué en fonction de variables en situation</b>
<b>Travailler en sécurité selon les cadres réglementaires établis</b>	En fonction du contexte : rayonnage, utilisation de matériel (transpalette, machine...), présence d'engins, de machines... Contraintes liées au site d'intervention (tenue)	Cercle 1 à 4 selon la situation et la connaissance du secteur ou des produits. Cercle 1 à 3 en cas de secteur non-familier Cercle 1 à 2 en cas de situation simulée avec des produits non-familiers
<b>S'organiser dans son activité professionnelle</b>	Hiérarchiser les opérations à réaliser et organiser les ressources nécessaires dans un ordre logique (ordre de stockage sur le transpalette, disposition sur le poste de travail....)	Cercle 1 à 4 Organisation du temps Organisation de l'espace (stockage, rangement, mise en rayon)
<b>Mobiliser les raisonnements mathématiques</b>	Si les consignes demandent de dénombrer, de faire des conversions d'unité (carton/unité par exemple), ou d'appliquer des proportions	Cercle 1 : les informations chiffrées seront à identifier Cercle 2 : certaines informations à traiter (une quantité donnée en unité doit être convertie (unité/carton ...)) Cercle 3 : application de proportions (quantité de produits semi-finis pour une unité à produire, dosage..)
<b>Travailler en groupe et en équipe</b>	Selon le contexte : échanger avec un magasinier, gérer une file d'attente	Cercle 1 à 3
<b>Communiquer à l'oral dans le monde professionnel</b>	Si la consigne est donnée à l'oral et selon interaction équipe/contexte	Cercle 1 à 3
<b>Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel</b>	Si la consigne est donnée à l'écrit	Cercle 2 à 4
<b>Utiliser les techniques usuelles de l'information et de la communication numérique</b>	Si les consignes nécessitent la consultation d'un fichier sur PC.	Cercle 3 - si présent

Axes de compétences	<b>Activités attendues :</b> <i>Prendre connaissance de l'activité</i> <i>Préparer la réalisation des tâches</i> <i>Réunir le matériel nécessaire</i> <i>Organiser le stockage</i>	<b>Degré de maîtrise pouvant être évalué en fonction de variables en situation</b>
<b>Gérer des informations</b>	Si la consigne est inscrite sur un document complexe (ordre de fabrication contenant des informations variées), voire dans un ensemble documentaire (classeur ou répertoire de fiches)	Cercle 1 : instruction simple décrivant une tâche 2 : ordre de fabrication nécessitant de prendre des informations dans plusieurs rubriques (quantité à produire, quantité de produits à préparer, nombre d'unités de produits semi-finis nécessaires à la fabrication 3 : consulter un classeur pour trouver des fiches apportant des informations nécessaires à la réalisation

Ce rapprochement entre compétences mobilisées et situations professionnelles semble confirmer la prégnance de certaines compétences selon le type de situations. Centrée sur des objets, les compétences organisationnelles et opératoires prennent le dessus sur celles de communication. La réflexivité et la gestion des informations sont très présentes et liées aux processus d'organisation et de réalisation.

L'analyse faite par Marc Fontanié associe des paliers pour chaque compétence, et indique de manière précise les éléments de réalisation correspondant à chacun de ces paliers.

La mise en évaluation de cette situation permettra d'expérimenter plusieurs modalités d'évaluation et d'analyser lesquelles s'avèrent les plus pertinentes et efficaces pour faire émerger les compétences, les savoirs associés et les modalités individuelles de réalisation propres à cette situation.

On pose l'hypothèse que pour les personnes expérimentées dans un métier donné il faudra préparer des modes de questionnement permettant de faire expliciter leurs manières de faire, leurs formes de régulation de l'activité y compris de « Adapter son action face à des aléas » compétence non mobilisée a priori car non associée à la description de la situation mais aux contingences pouvant émerger occasionnellement, dans l'action située.

Cette démarche pourrait être développée pour une dizaine de situations considérées comme transversales et permettrait d'identifier ce qui relève de chacune des faces<sup>17</sup> de l'activité :

- productive : production et obtention du résultat attendu par la tâche
- constructive : moyen de construction du sujet, processus intra-individuel.

<sup>17</sup> D'après les travaux Samurçay et Rabardel (2004) cités par Coulet (2010)

### 3-2- La prise en compte de l'analyse de l'activité

La prise en compte de cette double face faciliterait l'explicitation de ce que chaque sujet aura élaboré comme schème<sup>18</sup> de réalisation pour la production de la tâche demandée dans un / des contexte(s) donné(s).

Laurence Bonnafous a fait **trois propositions** complémentaires d'après son appréhension et sa vision de la progression des compétences transversales, du point de vue de l'analyse de l'activité :

#### Première proposition :

Elle prend appui sur une démarche d'analyse de l'activité : Prise d'information – Diagnostic – Décision d'action – Exécution - Régulation

Les apports de Gérard Vergnaud, Pyotr Galperine mettent en lumière les schèmes de diagnostic, d'exécution et d'évaluation de l'action. Nous précisons ici la notion de schème au sens où Gérard Vergnaud la développe, à partir de quatre éléments, qui servent à comprendre « l'organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations » :

- un ou plusieurs buts qui amènent à anticiper
- des règles d'action qui guident la prise d'information pour décider d'agir
- un contrôle des actions
- des invariants opératoires

Pyotr Galperine met à jour trois grandes opérations pour analyser l'activité : celle d'orientation, celle d'exécution et celle du contrôle de l'action. Les processus de représentation constituent la base d'orientation d'une personne et guident son action à partir des représentations qu'elle se fait des actions à réaliser, des conditions de leur réussite. En se représentant le résultat à atteindre, la personne sélectionne les opérations d'exécution, les plus adaptées pour atteindre le but visé. Cette dimension diagnostic-sélection est essentielle à la réalisation de l'action pour mettre en lien les spécificités de la situation dans un contexte donné et les opérations d'exécution en vue d'une action performante. **La prise d'information** permet en amont **le diagnostic sur la situation**, en la comparant à d'autres, en établissant des liens entre les éléments repérés, en explorant le problème posé. Le diagnostic amène à **agir sur la situation, en identifiant des actions possibles, en examinant leurs conséquences (Si..., alors..) et en décidant d'agir**. La prise d'information dans le cours de l'action permet d'adapter, de réajuster autrement dit de réguler l'activité, suite à l'évaluation des résultats en cours de l'action et à l'issue de celle-ci. Ainsi, les opérations de contrôle servent à auto-évaluer le mode d'action choisi et les résultats en cours d'action qu'il produit, au regard du but visé.

Pour analyser l'activité d'une personne en recherche d'accès à un premier emploi, d'évolution dans son emploi ou de retour à un emploi, il serait utile de distinguer pour les relier les opérations de prise d'information/orientation, diagnostic/choix d'action, exécution/contrôle-évaluation.

#### Deuxième proposition pour la formulation d'une compétence transversale, de critères et d'indicateurs :

Deux compétences sont travaillées ci-dessous en précisant des critères permettant d'établir le niveau de maîtrise de la compétence transversale et des indicateurs servant à l'appréciation du critère. Les exemples d'indicateurs sont donnés pour rendre plus lisible les liens entre compétence-critère-indicateurs. Ils sont à préciser en fonction des situations professionnelles ciblées dans l'échange avec les acteurs du terrain. La progression du niveau de maîtrise de la compétence en fonction de la nature et du nombre de paliers retenus pourrait être obtenue en appliquant une pondération. Cette pondération permettrait de marquer l'importance relative des critères et des indicateurs

---

<sup>18</sup> Selon la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1990)

Compétence transversale	Critères	Exemples d'indicateur
<p><b>Intégrer les cadres réglementaires relatifs à l'hygiène et à la sécurité au travail dans ses actions</b></p> <p><i>Au lieu de : Travailler en sécurité selon les cadres réglementaires établis</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qualité des connaissances des cadres</li> <li>2. Pertinence dans leur application</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compréhension des pictogrammes de sécurité dans un/des domaines professionnels donnés</li> <li>2. Compréhension globale des liens entre procédures, normes et processus de production</li> <li>3. Compréhension des risques psycho-sociaux dans l'exercice d'une activité professionnelle dans un environnement donné</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prise en compte adaptée des cadres réglementaires existants dans la réalisation des tâches</li> <li>2. Alerte rapide donnée en cas d'écarts constatés entraînant un risque pour la sécurité des personnes et/ou des équipements/lieux</li> </ol>
<p><b>Organiser son activité professionnelle</b></p> <p><i>Remarque : Cette compétence pourrait être considérée comme une macro-compétence au regard de sa maille.</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qualité de l'organisation</li> <li>2. Efficience</li> <li>3. Rigueur</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Se représente les tâches à organiser globalement dans leur articulation, en discernant les logiques de court-moyen-long termes dans leur planification</li> <li>2. Anticipe sur des écarts possibles et sur leur réduction</li> <li>3. Fait preuve de créativité dans la résolution de problèmes et la gestion des imprévus</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tient compte des rapports délais/coûts/qualité</li> <li>2. Propose des moyens de les optimiser</li> </ol> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prend en compte les procédures, les règles de l'art et les standards de qualité en vigueur pour préparer et réaliser ses actions</li> <li>2. Tient à jour les documents de travail relatifs aux actions</li> <li>3. Maintient les niveaux d'attention et de vigilance adéquats</li> </ol>

Compétence transversale	Critères	Exemples d'indicateurs à observer en situation
<b>Organiser son activité professionnelle</b>  <i>Remarque :</i> <i>Cette compétence pourrait être considérée comme une macro-compétence au regard de sa maille.</i>	4. Résistance au stress	Entretien ses ressources physiques et psychiques quand les contraintes de rythme de travail s'élèvent 2. Fait preuve de recul et d'impartialité face aux tensions émotionnelles 3. Arbitre entre des contradictions

**Troisième proposition : des pistes de développement pour la progression du niveau de maîtrise de la compétence :**

La progression du niveau de maîtrise de la compétence en fonction de la nature et du nombre de paliers retenus pourrait être obtenue en appliquant une pondération. Cette pondération permettrait de marquer l'importance relative des critères et des indicateurs.

Dans un souci de cohérence et de dialogue entre tous les acteurs impliqués dans les expérimentations réalisées, une piste de travail à poursuivre serait d'établir **une concordance entre un type de pondération jugé adéquat, les critères et les indicateurs retenus. A partir de là, des activités d'évaluation pourraient également être articulées au regard des ressources sollicitées par les indicateurs à observer en situation.**

A titre indicatif, cette pondération pourrait être représentée comme suit :

**Compétence transversale : Intégrer les cadres réglementaires relatifs à l'hygiène et à la sécurité au travail dans ses actions**

	Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4
<b>Critère 1</b> Qualité des connaissances des cadres	Mise en œuvre de tâches connues et usuelles	Réalisation d'une activité en prenant en compte son environnement	Réalisation d'une activité en faisant preuve d'une initiative adaptée à la situation et aux paramètres de l'environnement	Réalisation d'une activité en portant un regard critique sur ses réalisations
<b>Indicateur 1</b> Compréhension des pictogrammes de sécurité dans un/des domaines professionnels donnés	Identifie des pictogrammes figuratifs et schématiques dans un environnement habituel en comprenant sans équivoque leur message	Identifie des pictogrammes schématiques en mobilisant l'effort de réflexion nécessaire à leur compréhension dans l'environnement où il est situé	Identifie des pictogrammes abstraits en mobilisant l'effort de contextualisation nécessaire à leur compréhension (mise en lien des caractéristiques de différentes situations en variant leur environnement)	Evalue la pertinence de pictogrammes schématiques et abstraits servant à la réalisation d'une activité
Situation d'évaluation	QCM	Mise en situation ou étude de cas	Etude de cas	Analyse de situation

Si certains éléments proposés par Madame Bonnafous complètent et précisent les critères identifiés par le référentiel des compétences transversales, d'autres introduisent des orientations différentes, en particulier sur la description de la progression.

Dans le cadre d'expérimentations futures, ces trois propositions seront à analyser et mailler avec les autres paramètres faisant évoluer les progressions, en particulier pour les compétences des pôles réflexifs et communicationnels présentés plus haut, au point 2.2.

Concernant la démarche d'analyse de l'activité, le modèle dynamique de la compétence élaboré par Coulet (2010) mérite d'être convoqué car il articule « activité constructive » et « activité productive » (Sarurçay et Rabardel 2004). Ce modèle tente de rendre visibles la mobilisation et la construction de l'expérience par l'activité. Etayé lui aussi par les « schèmes d'activités » composés d'invariants opératoires, inférences-stratégies, règles d'action, anticipations et observables ce modèle facilitera le questionnement pour l'explicitation de l'expérience en situation d'évaluation.

### 3-3- L'arrière-plan théorique de l'évaluation

Véronique Bedin (2009) fait la distinction entre quatre modèles de l'évaluation :

- Le **modèle de la mesure**, développé par exemple par Jean Cardinet (1986), où il s'agit de mesurer les écarts entre un résultat et un attendu. Basé sur un système de valeurs et de jugements par rapport à des indicateurs.
- Le **modèle de la gestion**, avec des auteurs comme Allal (1999) ou de Ketele (1986), vise à donner des aides pour prendre des décisions. Avec des pratiques comme l'évaluation par objectifs, l'obstacle principal est la toute-puissance de l'évaluateur : les démarches centrées sur les résultats ou des démarches qualité sont des illustrations de ce modèle.
- Le **modèle des valeurs** est porté par des auteurs comme Jorro (2007), Scallon (2004), Nunziati (1990). Un des objectifs étant de donner du sens, de faire prendre conscience aux individus de ce qu'ils développent. L'évaluation est ici vécue comme une situation formatrice, s'appuyant sur le vécu expérientiel : elle semble plus correspondre à une évaluation des apprentissages non-formels et informels.
- Le **modèle de la reconnaissance** décrit par Honneth (2000), Ricoeur (2004) se centre sur l'identification et la valorisation des compétences mises en œuvre par les individus, dans le respect de chacun et un souhait de développement de la confiance. Auto-évaluation et co-évaluation se complètent pour arriver à des regards croisés sur ce que peuvent faire les personnes en situation.

Le tableau qui suit proposé par Michel Vial<sup>19</sup> présente les logiques dominantes au sein de trois modèles selon les objets à évaluer et les conceptions de la valeur et vient compléter les quatre modèles évoqués par Bedin:

---

<sup>19</sup> Modèles de l'évaluation et formation des professionnels de la santé. Colloque international AFREES (2005)

Relation éducative	Evaluation sur	Evaluation de	Evaluation dans
<b>Trois modèles Trois types d'objets à évaluer</b>	L'évaluation des produits, des états : une évaluation-bilan pour mesurer les effets, les impacts ; des comparaisons de bilans	L'évaluation des procédures, des moyens : l'évaluation pour gérer et rationaliser les pratiques ; pour la gestion des programmes.	L'évaluation des processus, des dynamiques, une évaluation pour rendre intelligibles les situations. L'évaluation en continu pour l'intelligibilité de qu'on fait.
<b>Trois conceptions de la valeur</b>	L'évaluation comme mesure. Situer sur une échelle (toujours arbitraire) La valeur porte sur la nature de l'objet, son essence. La valeur est naturante. La valeur est l'effet d'un jugement, un pesage pour sélectionner, vérifier par rapport à une norme.	L'évaluation pour la gestion. Plusieurs courants se sont succédés : -l'évaluation par les objectifs -l'évaluation pour la prise de décision -l'évaluation pour la gestion des compétences et le management La valeur est dans l'économique, une plus value.	L'évaluation pour l'intelligibilité des situations, on vise à développer les mobiles de la dynamique : le questionnement des projets, l'appropriation des attitudes professionnelles pour l'émancipation des sujets au travail. <b>La valeur est plurielle et en débat dans l'activité.</b>

Les modalités expérimentées sur les deux sites s'inscrivent dans le modèle de l'évaluation des processus où la valeur est plurielle et en débat dans l'activité pour l'intelligibilité des situations. L'explicitation des critères et la mise en réflexion avec les sujets évalués eux-mêmes constituent les principes garants de cette conception.

Les démarches évaluatives qui maillent les trois modalités choisies plus haut semblent dessiner un nouveau modèle, mixte et complexe, qui mériterait d'être analysé en profondeur lors du déploiement des expérimentations, à partir de 2015.

L'appareil formel associé à ces démarches est complété par les familles de situations, les indicateurs en cours d'évolution, pouvant être complétés par les évalués eux-mêmes, par les évaluateurs, par les experts métiers, par les formateurs.

Une méthodologie pour l'élaboration des situations d'évaluation se poursuit en Pays-de-la-Loire, autour du groupe de travail animé par Isabelle Danet, initié autour de la référentialisation des compétences transversales pendant cette expérimentation.

Enfin, cette approche évaluative, centrée simultanément sur l'explicitation de l'évalué et sur des situations implique d'explorer les modalités d'accès à l'expérience par des interactions avec les personnes évaluées, au-delà des relations duelles – évaluateur/évalué – mais entre pairs, dans des dynamiques d'évaluation collective et semi-collective.

La mise en œuvre de ce type de démarches<sup>20</sup> induit des compétences spécifiques et une posture évaluative cohérente avec le modèle proposé et la valeur qui lui est associée.

<sup>20</sup> Développées par le dispositif Avenir Jeunes, proposées par Mariela De Ferrari, guide méthodologique, p.38-39

### Les points de consensus

Quatre aspects sont validés par l'ensemble des acteurs consultés :

- ⇒ L'entrée situationnelle et la démarche associée qui évalue les trois pôles de compétences autour des situations, y compris celle d'entretien avec le bénéficiaire et d'interactions entre bénéficiaires,
- ⇒ Les trois modalités d'évaluation citées plus haut : auto-évaluation, évaluation par mise en situation, confrontation des deux évaluations précédentes,
- ⇒ La prise en compte des statuts des bénéficiaires et des finalités de chaque évaluation – orientation ou formation- pour faire varier et adapter les modalités, les outils, les situations,
- ⇒ La nécessité d'une éthique et d'une explicitation des finalités des évaluations à valeur d'intelligibilité et non de jugement ou de stigmatisation.

### Les questions en suspens

Deux points restent à élucider, le premier à court terme, pour la mise en expérimentation du référentiel et des familles de situations, le deuxième à moyen terme en lien avec une éventuelle certification :

- ⇒ Elaborer des démarches évaluatives contextualisées selon les quatre typologies des publics identifiés (primo demandeurs d'emploi (sans expérience professionnelle), demandeurs d'emploi en reconversion, salariés de l'IAE, salariés du privé.
- ⇒ Analyser la nécessité, la pertinence et la faisabilité de la création d'une attestation de compétences ou d'une certification adossées au référentiel des compétences transversales.

## 4- Les productions issues des sites expérimentaux

Concernant les modalités d'évaluation, deux approches ont été élaborées et mises en œuvre :

- **En Pays de Loire, l'auto-évaluation accompagnée :**

La première démarche décrite ci-après a été proposée à des stagiaires d'un organisme participant au groupe de travail animé par Isabelle Danet, au CAFOC de Nantes. Neuf personnes ont participé à la séance, sept sont inscrits dans un chantier d'insertion, deux se retrouvent à la recherche d'un emploi.

- ⇒ **Finalité de l'intervention**

Consulter les stagiaires pour recueillir leur appréhension/compréhension du référentiel « compétences transversales » ses descripteurs et ses logiques de progression. Inscire la formation proposée dans une entrée « compétences transversales et initier une démarche d' (auto)évaluation participative et interactive dès le début de la formation.

## ⇒ Objectifs de la séance de travail (2h)

### Stagiaires :

- Se positionner sur les axes de compétences transversales proposées
- Nommer ses acquis, prendre du recul et établir des liens entre son expérience passée, son projet d'insertion professionnelle et le ou les métiers visés
- Etablir des priorités à travailler selon ses acquis, son projet, ses perceptions, choisir des axes de compétences suite à son auto-évaluation

### Expérimentation CAFOC Nantes et AEFA 2014 :

- Recueillir le point de vue des bénéficiaires à l'égard des compétences objectivées
- Analyser la pertinence et la clarté des descripteurs et des axes de compétences
- Explorer le rapport entre descripteurs et indicateurs en récoltant des exemples proposés par les bénéficiaires

### Mise en animation de la démarche d'auto-évaluation

Moments	Objets de travail	Animation	Supports-outils
<b>1. (15')</b>	Présentation de la séance /objectifs/liens avec la formation Présentation des participants	Formatrice et experte AEFA Référente pilote en observation, écoute active	
<b>2. (40')</b>	Exploration des compétences de chaque participant (par pôles R-O-C <sup>21</sup> ) Confrontation entre compétences énoncées /compétences référentiel	Experte AEFA Travail individuel puis en grand groupe	Post-it 3 couleurs Paper Bord Carte de compétences avec axes seulement
<b>3. (30')</b>	Préciser ses compétences, les situer (sur 4 paliers) Découvrir les compétences, comparer, se situer Analyser par pôle et proposer des exemples pour chaque axe	Experte AEFA Et formatrice et référente pilote en co-animation autour des sous-groupes	Cartes vierges Cartes pleines (et une carte découpée en pôles)

<sup>21</sup> Réflexif, organisationnel, communicationnel

Moments	Objets de travail	Animation	Supports-outils
4. ( 35')	Mettre en commun les propositions Choisir les axes prioritaires pour la suite Valider-ajuster son auto-positionnement. Donner son point de vue sur la séance et la carte de compétences	Experte AEFA 1 <sup>e</sup> partie Formatrice 2 <sup>e</sup> partie, clôture et mise en perspective suites de la formation	Idem phase 3

Retours d'expérience :

Les stagiaires ont réalisé le travail sans difficulté et avec entrain.

Un axe pose problème au niveau des cercles 3 et 4 : « Analyse ses besoins d'évolution en fonction des contraintes et de ses souhaits » et « Elabore un plan d'action et explicite les modalités formelles et informelles ». Les stagiaires sont tentés d'associer ces descripteurs à l'axe CONSTRUIRE SON PARCOURS PROFESSIONNEL.

A la question : « qu'est ce que vous faites quand « vous apprenez tout le temps » ?, ils répondent : « *eh bien je suis tout le temps en train de chercher des solutions pour faire moins de pas, pour gagner du temps quoi...* »

A la question suivante : « *et quand vous êtes encore meilleur pour ça, qu'est ce que vous faites ?* ils répondent « *Je suis carrément tenté(e) de proposer à mes collègues ce que j'ai testé pour moi et qui marche, qui me fait gagner du temps. Comme ça c'est rentable pour tout le monde* ».

Tous les axes sont passés en revue par les stagiaires. Ils font remarquer qu'ils ne comprennent pas le sigle « TIC »

Chaque stagiaire exprime sans difficulté ses axes prioritaires, en argumentant grâce à des activités professionnelles liées au projet.

Chacun exprime ses intérêts , concernant le fait que cette carte peut être utilisée tout au long de sa vie.

Ils trouvent important de disposer d'un tel outil pour mieux se connaître.

Ils expriment le fait que cette carte peut relier, unifier, des expériences qu'ils ont tendance à considérer comme très différentes.

La plupart des propositions des stagiaires rencontrés ont été prises en compte au sein du référentiel des compétences, plusieurs descripteurs et indicateurs ont donc été renommés.

D'autres organismes ont souhaité renouveler et élargir l'expérience afin de tester les trois modalités imbriquées et construire ainsi une démarche d'évaluation-positionnement, mais le temps imparti par ce projet ne l'a pas permis.

- **En Lorraine, deux projets en cours d'expérimentation :**

**Premier projet lorrain :** Une démarche d'évaluation-positionnement est expérimentée actuellement au sein de cinq structures IAE (entreprises d'insertion) et a été co-élaborée avec des acteurs territoriaux dans le cadre de l'expérimentation territorialisée.

**Quelques éléments de contexte régional:** AGEFOS PME a signé un EDEC avec l'UREI (entreprises d'insertion) pour les accompagner dans le cadre de la réforme (attentes de **capitalisation et de formalisation**). Les entreprises d'insertion seront donc accompagnées dans ce cadre-là. Des liens peuvent donc être établis entre le projet RCSP et l'expérimentation avec la Maison de l'emploi et de la formation (MDEF) et le Plan local pour l'insertion et l'emploi (PLIE) du territoire afin de proposer des manières pertinentes de professionnaliser ces acteurs.

L'expérimentation initiée en juillet 2014 pourra contribuer à faire remonter des besoins et proposer des modalités de professionnalisation issues des dynamiques expérimentales.

La Maison de l'Emploi porte le PLIE, les structures doivent rendre compte au PLIE, ce qui peut rendre complexes les relations dans le cadre d'une expérimentation, où les attentes semblent paradoxales « demande d'outils clés en main » et « prise en compte de l'existant et des pratiques de chacun ».

Tous ces éléments de contexte et d'investissements précédents de la part des acteurs exigent de notre projet clarté dans les démarches et outils proposés de façon à ce qu'un même cadre structurant soit proposé aux cinq structures IAE prêtes à expérimenter le RCSP.

Les cinq structures IAE ont participé au choix du cabinet de consultants et souhaitent que leurs outils soient considérés et utilisés dans le cadre de cette expérimentation.

Territoire rural en partie, les compétences de mobilité sont à considérer et à évaluer.

**Publics concernés:**

- salariés en insertion (très éloignés de l'emploi),
- professionnels de l'accompagnement de ces personnes ;

**Les consultants ADH Choisis pour le projet :**

Dominique ANGELI– Ancien directeur financier d'une grande entreprise-.

Emilie CREPET– Psychologie du travail, a travaillé sur l'accompagnement des licenciés économiques.

**Aspect important à souligner, celui de la valorisation des compétences.**

La valorisation des individus, des conseillers, du dispositif lui-même qui a vocation à être déployé sur d'autres territoires. A la sortie du CUI<sup>22</sup>, des bénéficiaires pourront se retrouver à vouloir un emploi sans en trouver. Ce vivier de personnes devra être rendu visible auprès des entreprises, le « faire savoir » devient un objectif à considérer au sein du projet, est donc posée la question des modalités développer pour cette visibilité-diffusion.

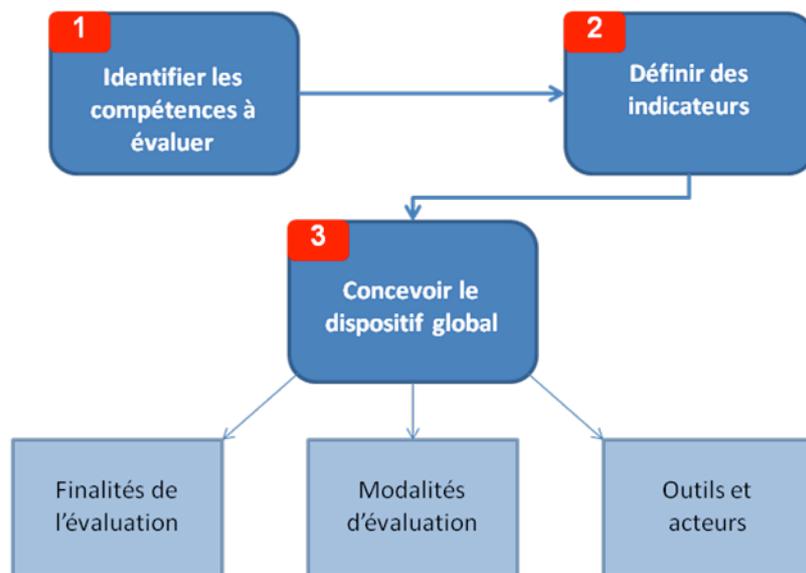
---

<sup>22</sup> Contrat Unique d'Insertion

### Synthèse des objectifs du projet :

1. **Répondre à la mise en opérationnalité de l'outil** : A partir du RCSP, il faut le rendre opérationnel pour cinq structures, le mettre en route et analyser les réactions du terrain (porter cet outil, argumenter, expliciter, promouvoir, transmettre afin d'utilisation par les acteurs)
2. **Identifier avec les conseillers la valeur ajoutée de l'utilisation de cet outil** : Travailler à l'intérieur des structures pour voir en quoi ce référentiel va leur apporter de l'efficacité dans l'accompagnement des personnes dont ils s'occupent. Comment capitaliser leur trajectoire ? Faire en sorte que les acteurs participent à l'élaboration des processus et des analyses.
3. **Mesurer l'efficacité et analyser les changements opérés** : Porter l'approche compétences et la notion de durabilité auprès des bénéficiaires finaux, les salariés de l'IAE ;
4. **Capitaliser, faire savoir, en extraire les éléments formalisés** via le comité de pilotage et des espaces d'échanges entre les cinq structures. Liens avec la GPEC territoriale.

Les acteurs ont adhéré à la démarche expérimentale, car elle rejoignait l'ingénierie validée par d'autres Maisons de l'Emploi. Nous présentons le schéma illustrant l'approche, convergente avec celle de notre projet.



\* D'après le modèle proposé par la Maison de l'Emploi de Strasbourg

### La démarche d'évaluation-positionnement co-élaborée :

<b><u>Bilan initial</u></b>	<b><u>Point intermédiaire</u></b>	<b><u>Bilan final</u></b>
Finalité : Identifier et reconnaître les acquis et les apprentissages issus de son parcours précédent et de son expérience actuelle en IAE	Finalité : Mesurer les avancées et les écarts par rapport à son projet professionnel. Analyse des processus mis en œuvre à la fin du bilan initial	Finalité : préparer la sortie du dispositif, présenter le plan d'action pour la suite de son parcours professionnel
Prise de situation « photo »  <b>Outil « radar recensant les compétences transversales RCSP »</b>  <b>Auto-évaluation</b>	<b>Carte de compétences IAE AGEFOS PME Bourgogne<sup>23</sup></b>  <b>Retour au positionnement radar initial</b>	<b>Positionnement sur les compétences RCSP</b>  <b>Enrichi par un positionnement sur des axes de compétences spécifiques carte IAE</b>

Le système d'évaluation élaboré en trois temps suit le parcours du salarié en insertion et a pour finalité de reconnaître les compétences acquises tout au long de son parcours et de les mettre en perspective avec la fin du contrat d'insertion de façon à ce que le bénéficiaire se projette sur un emploi et un contrat durables. L'auto-évaluation est articulée ici avec le travail d'accompagnement au travail effectué par les conseillers socio-professionnels et les chefs d'équipe.

Là aussi, le temps imparti à ce projet a empêché d'aller plus loin dans les analyses et les formalisations fines de l'approche évaluative élaborée.

Dans les deux cas, tous les opérateurs investis ont trouvé le référentiel de compétences transversales, la démarche et les indicateurs parlants, utiles et opérationnels.

**Deuxième projet lorrain :** émergé en septembre, à la demande du Pôle emploi, suite à la présentation du référentiel par la référente-pilote, Sophie Hocquaux:

#### **Pour les demandeurs d'emploi**

Un appel à propositions pour une « Préparation opérationnelle à l'emploi collective » (POEC) a été co-élaborée avec la référente – pilote lorraine, une conseillère formation AGEFOS PME et des représentants du Pôle emploi du bassin de LONGWY. Le projet aura pour cadre d'évaluation et de formation le référentiel des compétences transversales présenté dans ce rapport. Le titre de l'action a été également élaboré dans le cadre de ce projet : « Mes compétences transversales au service d'un nouvel emploi ». C'est dans le cadre de cette expérience que pourront être expérimentées les modalités d'évaluation par simulation ou par la prestation « Evaluation en milieu de travail » en lien avec les compétences transversales au fur et à mesure des immersions dans l'emploi de chaque stagiaire.

<sup>23</sup> Carte de compétences jointe en annexe 4 (page 79)

## 4.1- Les usages possibles des productions

Les exemples qui viennent d'être présentés montrent une partie des usages qui pourraient être faits du référentiel des compétences transversales, dans le cadre de leur évaluation.

Dans certains cas de figure - selon les projets des évalués et la finalité de l'évaluation - le référentiel de compétences transversales est suffisant pour atteindre la fonction attendue.

Dans d'autres cas, en particulier, lorsque les personnes travaillent ou souhaitent valider des compétences pour un métier donné, il faudra articuler le référentiel avec des compétences spécifiques issues d'autres référentiels, et avec des démarches d'évaluation par simulation<sup>24</sup> comme celle mobilisée par le Pôle Emploi, ou bien par des Evaluations en Milieu de Travail (EMT).

**Pour les salariés de l'IAE** ayant signé des contrats d'insertion, il semble pertinent de compléter l'évaluation de certaines compétences transversales par des compétences spécifiques. En voici un exemple :

COMPETENCES TRANSVERSALES				
<b>CONSTRUIRE SON PARCOURS PROFESSIONNEL</b>		<b>TRAVAILLER EN GROUPE ET EN EQUIPE</b>	<b>ORGANISER SON ACTIVITE PROFESSIONNELLE</b>	
COMPETENCES SPECIFIQUES				
<b>VALORISER SES COMPETENCES POUR LES TRANSFERES A LA FIN DU CONTRAT IAE</b>	<b>VERBALISER LES ACTIVITES ACTUELLES ET SE PROJETER DANS UNE ACTIVITE FUTURE</b>	<b>S'INTEGRER ET FONCTIONNER DANS UNE EQUIPE</b>	<b>PERCEVOIR LE POSTE DE TRAVAIL DANS L'ORGANISATION</b>	<b>ORGANISER SON ACTIVITE ET HIERARCHISER DES PRIORITES SELON DES CONSIGNES</b>

*Les compétences spécifiques sont issues de la carte IAE AGEFOS PME Bourgogne, citée plus haut*

Cet exemple montre la nécessité de situer de façon fine et d'introduire la contextualisation dès que cela est possible.

### **Pour les salariés du privé**

Des entreprises s'interrogent sur la manière d'entrer en discussion avec leurs salariés sur les besoins en compétences transversales afin de proposer des réponses formatives adaptées aux besoins de leurs salariés et de l'organisation dans laquelle ils évoluent.

Une entreprise adhérente à AGEFOS PME Lorraine intervenant dans le secteur de l'assainissement a été rencontrée, des pistes d'exploration des besoins sont identifiées à l'issue de l'entretien, selon les problématiques évoquées par le responsable de formation et communication :

<sup>24</sup> MRS – Méthode de recrutement par simulation, cf rapport 2013 AEFA GROUPE 4

## **Autour de l'obtention de la certification de branche**

### ***A très court terme***

Entre le 10 et le 27 octobre 2014, mobiliser la quarantaine de personnes sélectionnée pour obtenir la certification délivrée par l'organisme certificateur de branche et les préparer à la compréhension des questions posées par l'exercice QCM (éliminatoire) donnant accès la partie pratique professionnelle, si réussi.

Inscrire ces salariés dans une logique de parcours pour l'obtention de cette certification en expliquant la complexité de la compréhension de ces questions, et que ceux qui ne pourraient pas accéder à la deuxième phase, et ceux qui ne réussiraient pas la partie pratique professionnelle pourraient bénéficier de formations courtes, centrées sur ces contenus.

### ***A court terme***

A l'issue des épreuves visant la certification, effectuer une analyse qualitative des réussites et des échecs, imaginer une rencontre avec les candidats et co-définir avec eux les contenus et les modalités de formation-accompagnement à mettre en place pour développer les compétences manquantes.

## **Autour de l'entretien professionnel**

A court et/ou moyen terme, selon les possibles de l'organisation. Raccrocher les avancées à des compétences reconnues sur une cartographie, identifier les points de progrès reliés aux compétences transversales et co-définir avec chaque salarié un plan d'action.

Ce travail permettra de faire une analyse des besoins collective à partir des plans d'action individuels dès lors que certains points aspects concernent les compétences transversales.

## **Analyser les besoins en termes de communication et circulation de l'information**

Recenser à partir d'un questionnaire auprès des responsables des services, des encadrants intermédiaires et de proximité les dysfonctionnements en termes de respect insuffisant des normes, de prise en compte précise de consignes, de remontée d'informations, de traces – incidents, dysfonctionnements . . . - qui ne sont pas transmis au bon moment, au bon destinataire.

Explorer les questions liées aux communications et aux relations intra-équipes, la cohésion par rapport aux différentes tâches liées à l'activité, le rapport aux changements, aux exigences des nouvelles formes, et à toute question pouvant interférer sur la cohésion d'équipe et la cohérence des interventions.

## **Vers des formations internes ?**

Dans le cadre de projet d'entreprise à moyen terme, un projet de chantier-école (2015) deviendrait le cadre idéal pour interroger les contenus, les modalités et les compétences des formateurs – évaluateurs pouvant analyser les compétences transversales avec les salariés.

Les exemples et les propositions qui viennent d'être présentés constituent autant de champs d'exploration et d'expérimentation, pouvant être mis en œuvre au-delà des territoires et des acteurs ayant produit ces ingénieries jusqu'à présent.

## 5- Les pistes d'expérimentation

Le nombre et la qualité des productions issues de ce projet, la mobilisation des acteurs territoriaux, intéressés très fortement par la problématique de l'opérationnalité des compétences transversales, montrent la nécessité de poursuivre les expérimentations initiées et de les analyser de façon fine. Se pose la question de l'élargissement à d'autres sites, à d'autres acteurs.

Si la première partie du projet et les échanges au sein du comité d'orientation stratégique ont été focalisés sur la référentialisation, les manières de désigner et de décrire le périmètre et le calibrage des compétences, les acteurs de terrain et les bénéficiaires faisaient avancer des projets concrets et des mises en action sans attendre la stabilisation définitive du référentiel.

De notre point de vue, cette demande d'opérationnalité oriente les travaux ultérieurs vers un recentrage sur l'analyse de l'action, impliquant une démarche méthodologique proche de la recherche-action stratégique<sup>25</sup>. Ce type de recherche-action poursuit conjointement deux objectifs : production de connaissances et changement de la réalité par l'action.

Selon Verspieren, cette approche dialectise les deux concepts « recherche » et « action », n'en privilégie aucun et mène les deux simultanément. Elle se fonde comme son nom l'indique, sur l'analyse stratégique, parce que la stratégie permet aux acteurs de mener à bien une action consciente et réfléchie. Dans la recherche-action de type stratégique tout individu est amené à prendre de la distance vis-à-vis de ses schémas d'interprétation, par le fait même qu'il échange avec les membres du collectif et qu'il peut être amené à changer de rôle en cours de processus.

Les référentes-pilotes et les acteurs mobilisés sur chaque site expérimental ont initié ces doubles processus et les projets en cours nécessiteront d'une méthodologie d'accompagnement si l'on souhaite en extraire des connaissances, des ajustements, des formalisations et du déploiement. L'un des enjeux des suites à donner à ce projet **concerne l'installation d'une ingénierie de l'évaluation dans le paysage de la formation professionnelle** pour les publics dits peu qualifiés.

En arrière-plan des objets spécifiques à explorer, il y aura cette question transversale à considérer car l'approche évaluative sollicite l'ensemble des acteurs impliqués : ceux de l'orientation, de l'accompagnement à l'insertion, de l'évaluation des ressources humaines en entreprise et de la formation professionnelle. Pour les publics jeunes « primo demandeurs d'emploi », le rapprochement avec d'autres acteurs semble s'imposer en particulier les Missions Locales, les Missions Lutte contre le Décrochage Scolaire et les Ecoles de la Deuxième Chance.

---

<sup>25</sup> Telle que caractérisée par Marie-Renée Verspieren (2002)

**Quatre objets de travail** apparaissent comme prioritaires à l'issue de la phase expérimentale:

1. **Analyse du modèle d'évaluation en émergence**, ses caractéristiques, ses valeurs, sa place dans l'ingénierie des parcours de professionnalisation des publics peu qualifiés,
2. **Analyse de l'appropriation du référentiel des compétences transversales** par les différents acteurs impliqués. Etude et validation des critères et des paliers de progression établis,
3. **Analyse et formalisation des familles de situations en lien avec les modalités d'évaluation**, des situations les plus pertinentes et de gestion de leur complexité selon les paliers des compétences mobilisées,
4. **Elaboration des modalités de diffusion du référentiel** aux acteurs de la formation professionnelle – Régions, partenaires sociaux, Comités d'Orientation Professionnelle-acteurs de l'insertion professionnelle de publics 16-25 ans.

## 5.1 Les acteurs intéressés par de futures expérimentations

### ⇒ En Lorraine

AGEFOS PME Lorraine et tous les acteurs mobilisés autour des expérimentations actuellement

- Maison de l'Emploi et cinq structures IAE
- Pôle emploi et dispositif POEC
- Entreprise d'assainissement

souhaiteraient bénéficier d'un approfondissement de la démarche initiée leur permettant de formaliser les ingénieries d'évaluation et de formation à mettre en œuvre dans le cadre de chaque projet appelé à mobiliser le référentiel des compétences transversales.

### ⇒ En Pays-de-Loire

Les organismes de formation investis dans le groupe de travail animé par le CAFOC de Nantes souhaitent également mettre en œuvre des ingénieries différenciées (d'évaluation et de formation) selon les finalités des évaluations et les besoins des publics, en chantier d'insertion d'une part, en recherche d'emploi d'autre part. Ils souhaitent mettre en œuvre les modalités d'évaluation, en particulier, les mises en situations simulées de contexte professionnel. Un travail est engagé pour scénariser 6 mises en situations, permettant d'expérimenter les 12 compétences répertoriées.

## ⇒ Ailleurs

Lors de la présentation des travaux à l'atelier du 9 octobre « Les compétences transversales en trois tours », plusieurs élargissements pourraient être développés en 2015 :

- En France, la mise en correspondance des paliers de progression des compétences transversales avec ceux élaborés par Pôle Emploi, semble un objet de travail à poursuivre et à approfondir. Initié avec la participation de Monsieur Beltrame, représentant du Pôle Emploi national au comité d'orientation stratégique de ce projet, un projet expérimental pourrait viser la mise en œuvre et l'analyse de ces paliers dans le cadre du Conseil en évolution professionnelle (CEP).
- En Auvergne, autour du Centre de Ressources Illettrisme régional. Sa directrice, Danielle Aspert souhaiterait expérimenter le référentiel des compétences transversales et les modalités d'évaluation proposées, en particulier pour faire évoluer les pratiques au sein du dispositif « compétences clés » marquées par une approche dissociée, en particulier en « français-mathématiques »,
- En France, le réseau national des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) représenté par l'Association pour la promotion du Label APP (APAPP) a engagé un travail sur l'évaluation des compétences du socle commun de connaissances et de compétences professionnelles (S3CP) validé par les partenaires sociaux et souhaite confronter et/ou échanger sur les situations d'évaluation sous des formes qui restent à déterminer,
- En France, analyser les usages du référentiel « compétences transversales » dans le cadre de la mise en place du Compte Personnel de Formation (CPF) en lien avec les entretiens annuels professionnels et les évolutions de carrière des salariés en poste présentant des besoins au niveau des compétences transversales nécessaires à leur promotion-professionnalisation.

## 5.2 Les points de vigilance

Les propositions et les démarches élaborées dans le cadre de ce projet impliquent des transformations dans les pratiques d'orientation, d'évaluation et de formation des publics dits peu qualifiés.

Ces transformations nous invitent à rester vigilants sur plusieurs aspects :

- **le passage des compétences clés aux compétences transversales en contexte professionnel** : ce passage induit des approches contextualisées et surtout sa mise en place s'éloigne du « traitement social » des besoins liés à l'apprentissage de la lecture, l'écriture et le calcul, il implique la reconnaissance des compétences partielles à l'écrit et en mathématiques,
- **l'entrée situationnelle en évaluation** : la notion de situation convoque le champ de la didactique professionnelle et de l'analyse de l'activité. Les modèles issus de ces travaux seront à croiser et intégrer avec ceux de la didactique des langues en général et de l'enseignement – apprentissage adulte de l'écrit en particulier,
- **le système d'évaluation adossé à l'entrée situationnelle** : en entreprise ou dans le cadre des dispositifs d'insertion professionnelle, l'évaluation comporte des valeurs spécifiques et une éthique basée sur l'explicitation des finalités et des critères de chaque situation d'évaluation. L'approche situationnelle rompt avec la logique des « tests »,
- **la mutualisation des référentiels** : les dispositifs d'orientation, d'évaluation et de formation professionnelle et le système d'acteurs adossés sont concernés par les parcours de professionnalisation des bénéficiaires. Construire un véritable langage commun et des pratiques cohérentes s'avère un élément fondamental pour la compréhension des bénéficiaires et la visibilité de leurs compétences transversales,
- **la reconnaissance des compétences transversales** : posée en cours de projet, cette question reste entière. Si la nécessité de reconnaître les compétences a été posée, les modalités elles, sont à repenser, au-delà des modèles classiques de certification car les compétences transversales sont à relier systématiquement aux finalités de l'évaluation et aux métiers visés. Une certification « classique » risque d'activer le modèle « dissocié » développé depuis de nombreuses années pour les compétences dites « de base ». Un nouveau modèle de certification en revanche est à imaginer.

## 6- Conclusion prospective

Un travail de catalyse et d'intégration des visions plurielles a été effectué pendant la phase d'expérimentation 2014 et ce rapport en rend compte à travers la présentation des multiples propositions.

Il reviendra aux décideurs de choisir des options et des priorités pour la suite des travaux selon les enjeux nationaux et la place octroyée aux compétences transversales dans la formation professionnelle en France au sein du nouveau socle validé par les partenaires sociaux.

Les acteurs de terrain attendent des poursuites et des mises en cohérence entre politiques publiques, dispositifs, référentiels et démarches d'évaluation-orientation-formation en particulier pour l'accès à l'emploi durable des publics peu qualifiés.

L'implication des bénéficiaires finaux dans les processus de référentialisation et de construction du système d'évaluation semble essentielle pour que les nouvelles réponses évaluatives et formatives soient pertinentes, et répondent à leurs besoins, à leurs projets.

La prise en compte du point de vue des bénéficiaires invite à construire des ingénieries et des dispositifs polycentrés, qui prennent en compte les besoins territoriaux -en termes d'emploi, de prospective et de compétences - tout en considérant les besoins et les projets des actifs concernés par ces emplois.

## Références Bibliographiques

AFRIAT, C. GAY, C. LOISIL F (2006) Rapport – Mobilités professionnelles et compétences transversales, CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE.

AGEFOS PME BOURGOGNE, MAISON DE L'EMPLOI DU DIJONNAIS. (2010). Modélisation d'un processus de Gestion Anticipée des Compétences et de l'Emploi sur le Territoire - PLATEFORME EMPLOI COMPETENCES DU BASSIN DIJONNAIS

ANACT. (2003). Compétence, qualification et travail : où-en est le débat ?

BONNAFOUS L. et BIARNES J. (2011). Une ingénierie de parcours dans le champ de l'ingénierie par l'activité économique, *in Revue TransFormations numéro 5*, Recherche en éducation des adultes, pp. 1-16.

BRUXELLES FORMATION (2013). Cadre de référence, compétences transversales.

CENTRE D'ANALYSE STRATEGIQUE. (2011). « Compétences transversales » et « compétences transférables » : des compétences qui facilitent les mobilités professionnelles, note d'analyse n°219.

COULET, J-C. et CHAUVIGNE, C. (2005). Passer d'un référentiel de compétences à une ingénierie de formation *in Education Permanente n° 165*, pp.101-113.

COULET, J-C. (2010). Mobilisation et construction de l'expérience dans un modèle de la compétence *in Travail et Apprentissages n°6*, Dijon, Editions Raison et Passions – Institut Jacotot.

EVEQUOZ, G. (2003). Compétences clés : un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences clés. OFPC, Genève.

DE FERRARI, M., MOURLHON-DALLIES, F. *et al.* (2007) ISBN 978-2-9515956-6-8. Outil de positionnement transversal, CLP, Paris, Réédition par l'organisme CESAM FORMATION, Dijon 2011.

DE FERRARI, M. (2007) *Langue et situations de travail : décroïsonner pour mieux articuler* *in Revue Le Français dans le Monde. Recherche et applications n°42*, Paris, CLE-International, pp.46-57.

DE FERRARI, M. et GILLET, A. (2010). L'entrée compétences au service de l'insertion professionnelle. Expérimenter de nouvelles pratiques coopératives, CESAM Formation et CO-alternatives, Dijon.

GAGNON, M. (2008). La question des compétences transversales en éducation : de la métaphore du transfert à celle de la mobilisation *in Education-Formation*, pp. 25-35.

GERARD, F-M. (2010). L'évaluation des compétences à travers des situations complexes *in G.BAILLAT., NICLOT D. et G., ULMA G. (Dir.) La formation des enseignants en Europe*, Bruxelles : De Boeck, pp. 231-241.

GESTE – Antipodes Ingénierie (2014). Identification d'un socle de connaissances et de compétences transversales aux principaux métiers de premier niveau de qualification de l'interprofessions et de l'interbranches. Ingénierie de parcours RCSP, AGEFOS PME Lorraine.

LAVILLE, F. (2000). La cognition située. Une nouvelle approche de la rationalité limitée *in* Revue économique, vol. 51, pp.1301-1331, en ligne sur [http:// www.persee.fr](http://www.persee.fr)

LOARER, E. et PIGNAULT A. (2010) Analyser les acquis de l'expérience professionnelle des personnes faiblement qualifiées : quels repères méthodologiques ? *in* *L'évaluation, levier de développement professionnel* ? Bruxelles, De Boeck Supérieur, pp. 207-223.

MOURLHON DALLIES, F. (2011) . Enseigner une langue à des fins professionnelles, Didier Paris.

PASTRE, P., MAYEN, P., VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle, Revue française de pédagogie n°154, janv-fév-mars 2006, pp.145-198.

PEREZ, C. (2009). Pourquoi les travailleurs précaires ne participent-ils pas à la formation professionnelle continue ? Revue Formation Emploi n° 105, Paris La Découverte, pp. 3-19.

REGION ILE DE FRANCE (2011) ISBN 978-2-9073060-2-7. Evaluer pour se former dans le dispositif régional "avenir jeunes", Guide méthodologique, disponible en ligne sur le site <http://www.defi-metiers.fr/dispositifs/avenir-jeunes-pole-de-projet-professionnel-ppp>

VERSPIEREN, M-R. (2002) Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique *in* Etudes de communication, pp. 2-11, en ligne sur le site <http://edc.revues.org/658> , imprimé le 11 juin 2013.

VIAL, M. (2005). Modèles de l'évaluation et formation des professionnels de la Santé. Colloque international AFREES, en ligne sur le site [www.michelvial.com](http://www.michelvial.com).

VIAL, M. (2012). Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Bruxelles : De Boeck.

ZARIFIAN, P. (2001) Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions, Paris, Editions Liaisons.

# Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer

Phase expérimentation

Agenda Européen pour l'Education et la formation des adultes

## ANNEXES

**S3CP**  
**Socle commun de connaissances et de compétences professionnelles**

**Référentiel**

Le présent socle décrit un ensemble de connaissances et compétences devant être apprécié dans un contexte professionnel.

## Préambule

Le présent référentiel de socle commun des connaissances et des compétences professionnelles est issu des travaux menés au sein du Comité Observatoires et Certifications (COC) en application :

- de l'article 160 de l'Accord National Interprofessionnel (ANI) du 5 octobre 2009 indiquant que le « COC favorisera la définition d'un socle de compétences » ;
- de l'annexe à l'article 12 de l'ANI sur la formation du 14 décembre 2013 précisant que « Le COC sera chargé de définir le **socle de compétences professionnelles** avant la fin du premier semestre 2014. Il est également chargé de préciser les modalités de délivrance d'une certification liée au socle de compétences professionnelles inscrite à l'inventaire »,

et dans la perspective de la mise en œuvre de la loi du 5 mars 2014 sur la formation qui évoque ce socle en indiquant que « les formations éligibles au compte personnel de formation sont les formations permettant d'acquérir le socle de connaissances et de compétences défini par décret ».

## Caractéristiques majeures

Il est global et générique. C'est-à-dire que l'ensemble des connaissances et compétences du référentiel doit être maîtrisé à terme totalement - et non partiellement – par un individu, quel que soit son métier ou son secteur professionnel, pour valider le socle. C'est en cela qu'il est de nature à favoriser l'employabilité et l'accès à la formation professionnelle.

Ceux qui mettront en œuvre le présent socle sont dès lors invités à mettre en place des méthodologies de validation des acquis et de positionnement qui favoriseront ainsi des parcours individualisés, modularisés, permettant à chaque individu de bénéficier des formations appropriées pour parvenir à acquérir l'ensemble du contenu de ce socle.

Son contenu, à l'instar du Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (RCCSP) élaboré par l'Association Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme (ANLICI), a été écrit sous une forme suffisamment large afin que chaque branche, chaque monde professionnel, en assure l'adaptation pertinente, la contextualisation, au regard du métier occupé ou de l'environnement professionnel de l'individu. Toutefois, ce travail nécessaire de contextualisation ne peut avoir pour conséquence de modifier en termes d'ajouts ou de retractions, la teneur du contenu. Ainsi pourrait-il en être de toute contextualisation de branche effectuée sur la base du RCCSP, dès lors qu'elle correspond en tout point au présent socle.

1. COMMUNIQUER EN FRANÇAIS	
<i>Résultats attendus observables et/ou mesurables</i>	
Écouter et comprendre	Porter attention aux propos tenus. Savoir poser une question pour comprendre.
S'exprimer à l'oral	Exprimer un propos en utilisant le lexique professionnel approprié. Répondre à une question à partir d'un exposé simple. Argumenter son point de vue et débattre de manière constructive.
Lire	Comprendre et lire un document usuel professionnel (lettres, consignes, notices...). Identifier la nature et la fonction d'un document. Vérifier l'authenticité des informations d'un document par comparaison avec le document original. Utiliser les informations d'un tableau à double entrée.
Écrire	Produire un message en respectant la construction d'une phrase simple. Rendre compte par écrit conformément à l'objectif visé (remplir un formulaire simple...). Lister par écrit des anomalies dans un document professionnel. Récupérer l'essentiel d'un message en prise de notes. Écrire un message en utilisant le vocabulaire professionnel. Indiquer par écrit une situation professionnelle, un objet, un problème.
Décrire - Formuler	Transmettre une information, une consigne avec le vocabulaire approprié. Décrire par oral une situation professionnelle, un objet, un problème. Reformuler des informations et consignes.

2. UTILISER LES REGLES DE BASE DE CALCUL ET DU RAISONNEMENT MATHEMATIQUE	
<i>Résultats attendus observables et/ou mesurables</i>	
Se repérer dans l'univers des nombres	Réaliser un calcul simple à la main ou avec une calculatrice. Compter, dénombrer. Comparer, classer, sérier. Évaluer un ordre de grandeur. Utiliser les techniques élémentaires du calcul mental. Contrôler la cohérence des résultats obtenus. Réaliser un calcul proportionnel simple.
Résoudre un problème mettant en jeu une ou plusieurs opérations	Résoudre des problèmes en utilisant, indifféremment : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les 4 opérations ;</li> <li>- en combinant les opérations ;</li> <li>- la règle de 3.</li> </ul> Comprendre et utiliser les pourcentages.
Lire et calculer les unités de mesures, de temps et des quantités	Utiliser les unités de temps. Lire et comprendre un planning de travail. Renseigner correctement les horaires. Utiliser les unités de mesures ainsi que les instruments de mesure. Utiliser et comprendre des tableaux, des diagrammes, des graphiques. Identifier les erreurs. Effectuer des calculs simples de périmètres, surfaces et volumes.
Se repérer dans l'espace	Lire un plan, une carte, un schéma, et en extraire des informations utiles.
Restituer oralement un raisonnement mathématique	Reformuler un calcul exposé par quelqu'un d'autre. Transmettre ses calculs ou les calculs à effectuer. Employer un langage mathématique de base.

3. UTILISER LES TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION NUMERIQUE	
<i>Résultats attendus observables et/ou mesurables</i>	
<p>Connaître son environnement et les fonctions de base pour utiliser un ordinateur</p>	<p>Repérer et nommer dans son environnement de travail les différents éléments liés à l'informatique : machines numériques, systèmes d'alarme ordinateurs...</p> <p>Mettre un ordinateur en marche, utiliser un clavier, une souris.</p> <p>Accéder aux fonctions de base : traitement de texte, messagerie électronique, navigation internet.</p>
<p>Saisir et mettre en forme du texte Gérer des documents</p>	<p>Comprendre la structure du document.</p> <p>Saisir et modifier un texte simple.</p> <p>Créer, enregistrer, déplacer des fichiers simples.</p> <p>Renseigner un formulaire numérique.</p> <p>Savoir imprimer un document.</p>
<p>Se repérer dans l'environnement internet et effectuer une recherche sur le web</p>	<p>Utiliser un navigateur pour accéder à Internet.</p> <p>Se repérer dans une page web.</p> <p>Utiliser un moteur de recherche.</p> <p>Effectuer une requête.</p> <p>Analyser la nature des sites proposés par le moteur de recherche.</p> <p>Enregistrer les informations.</p> <p>Savoir trouver des services en ligne.</p> <p>Identifier les sites pratiques ou d'information, liés à l'environnement professionnel.</p>
<p>Utiliser la fonction de messagerie</p>	<p>Utiliser et gérer une boîte de réception et un fichier contacts.</p> <p>Ouvrir et fermer un courriel ou un document attaché.</p> <p>Créer, écrire un courriel et l'envoyer.</p> <p>Ouvrir, insérer une pièce jointe.</p>

4. TRAVAILLER DANS LE CADRE DE REGLES DEFINIES D'UN TRAVAIL EN EQUIPE	
<i>Résultats attendus observables et/ou mesurables</i>	
Respecter les règles de vie collective	<p>Identifier et appliquer les règles (règlement intérieur, procédures...).</p> <p>Respecter les horaires, les rythmes de travail.</p> <p>Mettre en pratique les principes de politesse et de respect des autres.</p> <p>Avoir une tenue vestimentaire adaptée à l'activité et au contexte professionnel.</p>
Travailler en équipe	<p>Comprendre les missions de chaque membre du groupe.</p> <p>Réaliser des actions en prenant en compte leur impact sur l'équipe.</p>
Contribuer dans un groupe	<p>Prendre en considération les différents points de vue.</p> <p>Orienter la contribution pour l'intérêt du groupe, dans le cadre de la mission à remplir.</p> <p>S'impliquer dans des actions concrètes.</p>
Communiquer	<p>Avoir une attitude d'écoute active.</p> <p>Comprendre le périmètre et la place des interlocuteurs dans l'univers professionnel (collègues, hiérarchiques, clients...).</p> <p>Communiquer en tenant compte des différents interlocuteurs.</p> <p>Assimiler et transmettre les informations et consignes nécessaires à l'activité.</p>

5. TRAVAILLER EN AUTONOMIE ET REALISER UN OBJECTIF INDIVIDUEL	
Résultats attendus observables et/ou mesurables	
Comprendre son environnement de travail	<p>Analyser des situations simples, des relations, son environnement de travail. Solliciter une assistance. Rechercher, traiter, transmettre des informations techniques simples.</p>
Réaliser des objectifs individuels dans le cadre d'une action simple ou d'un projet	<p>Mettre en œuvre une action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- organiser son temps et planifier l'action ;</li> <li>- identifier les principales étapes, les méthodes de travail adaptées, à utiliser ;</li> <li>- identifier les principales priorités, contraintes et difficultés ;</li> <li>- consulter les personnes ressources.</li> </ul> <p>Présenter les résultats de l'action.</p>
Prendre des initiatives et être force de proposition	<p>Aller chercher des informations, consulter des personnes ressources. Faire face à un aléa courant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier un problème simple (dysfonctionnement...) ;</li> <li>- mettre en place une solution adaptée à ses prérogatives (alerter le bon interlocuteur, corriger le dysfonctionnement...).</li> </ul> <p>Proposer des améliorations dans son champ d'activité.</p>

6. APPRENDRE A APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE	
<i>Résultats attendus observables et/ou mesurables</i>	
Mieux se connaître et prendre confiance en soi	<p>Identifier ses principaux atouts acquis de manière formelle et informelle et ses axes de progrès.</p> <p>Comprendre la nécessité de son apprentissage.</p> <p>Illustrer ses points forts par des réalisations positives.</p> <p>Créer et mettre à jour son CV.</p> <p>Formuler un projet professionnel réaliste (notamment dans le cadre d'un entretien professionnel).</p>
Entretiens sa curiosité et sa motivation pour apprendre dans le champ professionnel	<p>Repérer les sources d'informations mobilisables au sein de son environnement.</p> <p>Se renseigner sur les activités et les besoins de compétences associés à son projet professionnel.</p>
Optimiser les conditions d'apprentissage	<p>Faire le lien entre les objectifs de formation et les objectifs professionnels.</p> <p>Se donner des exigences de qualité.</p> <p>Se concentrer dans la durée et stimuler sa mémoire (connaissance de quelques moyens appropriés favorisant ces dispositions)</p> <p>Identifier sa progression et ses acquisitions.</p>

**7. MAÎTRISER LES GESTES ET POSTURES, ET RESPECTER DES RÈGLES D'HYGIÈNE, DE SÉCURITÉ ET ENVIRONNEMENTALES ÉLÉMENTAIRES**

*Résultats attendus observables et/ou mesurables*

<p>Respecter un règlement sécurité, hygiène, environnement, une procédure qualité</p>	<p>Connaître et expliciter les consignes et pictogrammes de sécurité.          Appliquer un règlement, une procédure en matière d'hygiène, de sécurité, de qualité et d'environnement.          Appliquer les règles de sécurité dans toute intervention.</p>
<p>Avoir les bons gestes et réflexes afin d'éviter les risques</p>	<p>Maîtriser les automatismes gestuels du métier.          Adopter les gestes et postures adaptés aux différentes situations afin d'éviter les douleurs et ménager son corps.          Se protéger avec les équipements adéquats et selon les règles transmises.          Connaître et appliquer les règles de déplacement de charges.          Identifier un dysfonctionnement dans son périmètre d'activité ainsi que les risques associés s'il y a lieu.          Alerter les interlocuteurs concernés par les dysfonctionnements et les risques constatés.</p>
<p>Être capable d'appliquer les gestes de premier secours</p>	<p>Maîtriser les gestes de premiers secours.          Réagir de manière adaptée à une situation dangereuse.          Identifier le bon interlocuteur à alerter selon les situations les plus courantes.</p>
<p>Contribuer à la préservation de l'environnement et aux économies d'énergie</p>	<p>Appliquer les règles de gestion des déchets.          Respecter les règles élémentaires de recyclage.          Faire un usage optimal des installations et des équipements en termes d'économie d'énergie.          Choisir et utiliser de manière adaptée les produits d'usage courant (papeterie, entretien...)          Proposer des actions de nature à favoriser le développement durable.</p>

Communication écrite pour public ayant des besoins en lecture/écriture

	Étape « découverte »	Étape « exploration »	Étape « appropriation »	Étape « consolidation »	Étape « généralisation »
Communication écrite	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaît son nom, son prénom et/ou le nom de sa fonction dans un document qui lui est adressé, ou dans une liste collective (planning, feuille d'émargement)</li> <li>- Repère et donne du sens à des indices logographiques et typographiques, ainsi qu'aux pictogrammes rencontrés dans son environnement</li> <li>- Reconnaît des mots-signaux mémorisés pour se repérer dans son environnement</li> <li>- Reconnaît des documents diversifiés de son environnement et peut en saisir et/ou en expliciter de façon simple, la nature et la fonction</li> <li>- Identifie les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans des documents de son environnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifie des mots en s'appuyant sur des éléments contextuels et/ou des analogies graphophonologiques avec des mots connus</li> <li>- Reconnaît les éléments de la structure et de la mise en page d'un texte ou d'un document écrit de l'environnement</li> <li>- Identifie les différentes formes conventionnelles de données chiffrées figurant dans un écrit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaît les noms, les mots et les expressions récurrents dans sa situation personnelle ou de travail</li> <li>- Comprend les graphismes, les schémas et les tableaux récurrents dans sa situation personnelle ou de travail</li> <li>- Repère et comprend dans un texte court, des données chiffrées, des noms propres, et d'autres informations visiblement saillantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend partiellement le sens global d'un texte informatif de 30 mots environ</li> <li>- Sélectionne dans des écrits sociaux ou professionnels des informations pour faire un choix et en discuter</li> <li>- Prélève dans des textes injonctifs les informations nécessaires à la réalisation d'une action</li> <li>- Prélève des instructions dans des textes courts (20-30 mots)</li> <li>- Identifie de façon précise l'objet, les lieux et les dates énoncés dans la correspondance courante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peut se faire une idée d'un texte informatif (40 mots environ) simple dont la formulation est proche des centres d'intérêt du lecteur</li> <li>- Comprend et relie des informations pour faire des choix dans des documents courts et variés</li> <li>- Peut suivre des instructions brèves et simples dans leur formulation</li> </ul>
Compréhension écrite					

Tableau récapitulatif : Descripteurs de compétences menant de l'étape découverte à celle de généralisation (niveau A1)

	Etape découverte	Etape exploration	Etape appropriation (A1.1)	Etape consolidation	Etape généralisation A1
<b>Transmission écrite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renseigne la partie d'un formulaire relative à l'identité (nom, prénom, adresse) si besoin en s'aidant d'une pièce d'identité.</li> <li>- A choisi une signature personnalisée et l'utilise à bon escient dans des écrits sociaux et professionnels récurrents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renseigne en autonomie, sans recopier, la partie d'un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse), sa fonction et tout autre renseignement prévisible et récurrent.</li> <li>- Note, à partir d'éléments prélevés dans un écrit, des adresses, des noms, des références, des codes d'accès, des numéros de téléphone, pour son usage propre ou pour communication à un tiers</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcrit sous la dictée ou en autodictée des écrits courts (mots, adresses, chiffres, noms...) avec une transcription phonétique suffisante mais dont l'orthographe et la segmentation peuvent être défaillantes. Ces écrits sont destinés à sa propre relecture.</li> <li>- Ecrit un message informatif simple (de quelques mots) relatif à sa situation personnelle ou professionnelle</li> <li>- Renseigne des tableaux récurrents dans sa situation personnelle ou de travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Renseigne des documents en s'adaptant aux contraintes de l'espace graphique et en maîtrisant la valeur abstraite des données chiffrées</li> <li>- Réagit à une convocation/injonction par des écrits courts dont la forme est relativement recevable</li> <li>- Prélève pour les noter des informations de lieux, de dates et d'activités liés à une situation</li> <li>- Produit un texte informatif court (30 mots environ) peu recevable d'un point de vue formel mais compréhensible</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prend des notes en situation interactive</li> <li>- Produit des textes informatifs compréhensibles et recevables comportant néanmoins des erreurs (40 mots environ)</li> <li>- Produit des textes courts (30 mots environ) pour demander des informations, des produits, des objets de façon recevable comportant néanmoins des erreurs orthographiques</li> </ul>

Tableau récapitulatif : Descripteurs de compétences menant de l'étape découverte à celle de généralisation (niveau A1)

### AEFA TABLEAU DES COMPETENCES TRANSVERSALES – DESCRIPTEURS et INDICATEURS

Le travail d'expérimentation mené dans le cadre de l'Agenda Européen pour la Formation des Adultes (AEFA) a permis de recenser les expériences significatives, en France, dans le champ des compétences transversales. Ces expériences ont été analysées et ont permis de formaliser un protocole d'expérimentation conduit sur deux terrains distincts. Les éléments proposés, ci-après, sont le fruit de la comparaison et du rapprochement de ces deux expérimentations dans le but de proposer un cadre commun sur le sujet de l'évaluation des compétences transversales.

Le travail de consensus a permis d'aboutir à la formalisation de 12 compétences transversales qui sont regroupées, ci-dessous, en trois pôles selon la nature prioritaire des compétences identifiées.

Pôle Réflexif	Pôle Organisationnel	Pôle Communicationnel
<p>1 – Construire son parcours professionnel</p> <p>2 – Apprendre et se former tout au long de la vie</p> <p>3 – Gérer des informations</p> <p>4 – Adapter son action face à des aléas</p>	<p>5 – S'organiser dans son activité professionnelle</p> <p>6 – Réaliser son activité selon les cadres réglementaires établis</p> <p>7 – Mobiliser les raisonnements mathématiques</p> <p>8 – Utiliser les outils numériques et l'informatique</p>	<p>9 – Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel</p> <p>10 – Communiquer à l'oral dans le monde professionnel</p> <p>11 – Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel</p> <p>12 – Travailler en groupe et en équipe</p>

La maîtrise de chacune de ces compétences peut être graduée en quatre paliers :

- Palier 1 : Mise en œuvre partielle en contexte connu, observation, identification
- Palier 2 : Réalisation avec compréhension de l'environnement
- Palier 3 : Adaptation à des situations variés et prise en compte des enjeux
- Palier 4 : Analyse critique, propositions d'amélioration, anticipation

## Compétence 1 : Construire son parcours professionnel

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Mise en lien de ses représentations, ses motivations, ses objectifs avec les possibilités de parcours et sa propre situation.
- Identification et valorisation de ses compétences
- Rapport à la mobilité géographique et professionnelle
- Analyse des informations plurielles pour faire des choix, les organiser et faire avancer son parcours professionnel, y compris des méthodes d'apprentissage

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Émet une/plusieurs idées pour son parcours professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énonce une ou plusieurs idées de parcours professionnel (pour accéder à un emploi donné, se maintenir à l'emploi, se qualifier, se reconverter professionnellement)</li> <li>- Identifie les exigences et les réalités du secteur visé</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Confronte son projet aux contraintes socio-économiques et à ses réalités	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse la pertinence de son souhait au regard des réalités constatées (liens entre ses acquis et ses besoins selon le métier et/ou les compétences visés)</li> <li>- Liste les manières possibles de réaliser son projet.</li> <li>- Entretient des relations professionnelles lui permettant de s'appuyer sur un réseau personnel</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Définit un projet réaliste et réalisable	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente de façon claire et argumentée son projet auprès de représentants de l'entreprise/organisme/conseillers emploi chargés de valider son projet</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Détermine la/les étapes de mise en œuvre pour son parcours professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisit en justifiant sa voie d'accès à l'emploi ou de promotion s'il occupe un poste de travail (directe ou via une formation qualifiante ou pas).</li> <li>- Rend compte oralement d'un engagement précis pour son projet (accès à un emploi, à une formation d'accès à la qualification ou qualifiante).</li> </ul>

## Compétence 2 : Apprendre et se former tout au long de la vie

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Recours à des moyens plus ou moins variés pour apprendre
- Degré de négociation entre les contraintes de l'environnement et ses désirs
- auto-évaluation des impacts des apprentissages (recherche du critère d'efficacité)

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Énonce ses manières habituelles d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifie ses moyens habituels pour mémoriser, pour progresser (retenir des numéros, des codes ; intégrer les étapes d'une méthodologie/protocole ; modes d'intégrer un itinéraire <i>récurrent</i>...)</li> <li>- Identifie les acquis effectués de manière formelle et informelle</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Envisage des possibles pour enrichir et varier ses façons d'apprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifie des moyens nouveaux pour varier ses façons d'apprendre (pour intégrer une nouvelle façon de faire, une nouvelle norme, pour mémoriser une technique, un tutoriel...)</li> <li>- S'autorise à chercher des ressources autres que celles utilisées habituellement</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Met au point des stratégies nouvelles pour optimiser son action	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teste une nouvelle façon de réaliser une action et mesure le gain en énergie dépensée (des pas en moins, du temps en moins...)</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Propose de nouvelles façons de réaliser certaines activités professionnelles	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soumet à son équipe de travail une nouvelle organisation, afin de réaliser des gains (moins d'énergie dépensée, moins de fatigue, ...)</li> </ul>

### Compétence 3 : Gérer des informations

#### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Étendue de connaissances nécessaire au choix d'informations
- Esprit critique par rapport à la pertinence et la qualité de l'information traitée
- Méthodes de recherche d'information

Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences	
<b>Descripteurs de la compétence</b>  <b>Cercle 1</b> Enumère les supports d'informations utiles pour réaliser une opération donnée	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomme les principales ressources à prendre en compte pour réaliser une activité donnée (bio-nettoyage, accueil de clients ou patients, mise en oeuvre d'un protocole . . .)</li> <li>- Énonce les éléments à préparer pour réussir un entretien avec un conseiller (emploi, orientation) dans le cadre de sa recherche d'emploi</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Identifie les informations manquantes pour réaliser une opération	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe et vérifie si toutes les informations/ressources (écrits, services en ligne, personnes ad hoc . . .) nécessaires pour réaliser l'activité sont disponibles.</li> <li>- Liste les éléments manquants (signer un bon de livraison, rangement, archivage, magasinage d'après consignes . . .)</li> <li>- Consulte les personnes ressources selon le besoin identifié.</li> <li>- Reformule des informations et des consignes (pour transmettre à un collègue, pour vérifier la compréhension d'une consigne, par exemple « pour me rassurer auprès de mon conseiller sur ce que je dois faire »)</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Hiérarchise les informations présentes dans la situation et mobilise une méthode pour les traiter	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sélectionne parmi les informations présentes dans l'environnement celles qui vont être nécessaires pour réaliser une activité (faire le tri parmi des écrits circulants et choisir ceux utiles pour l'activité ou l'organisation).</li> <li>- Classe des informations concernant des produits /matériaux/fournitures/protocoles afin de les utiliser si besoin, et les compléter si nécessaire</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Analyse les enjeux des informations pour les utiliser et les faire circuler	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablit des liens entre les différentes sources d'information et anticipe les effets que pourrait produire la diffusion de l'information.</li> <li>- Etablit un avis critique sur les informations pour savoir comment et sous quelle forme les faire circuler (écrit trouvé sur le photocopieur, dans une salle : information entendue, réclamation entendue . . .)</li> </ul>

## Compétence 4 : Adapter son action face à des aléas

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Capacité à analyser des problèmes (liés à une situation donnée, liés aux ressources internes et/ou externes)
- Rigueur dans la démarche de résolution de problème
- Degré d'autonomie et ouverture à la recherche de guidance dans la solution aux aléas.
- Possibilité d'anticiper et de prévoir des solutions en tenant compte de paramètres multiples

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Identifie et signale la nature d'un problème	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caractérise la nature d'un problème : technique ? humain ? organisationnel ? et selon la nature de ce problème, énumère les moyens à mobiliser pour le résoudre.</li> <li>- Sollicite une assistance si nécessaire pour identifier la nature du problème</li> <li>- Identifie un problème et le signale : le nomme, le situe, le caractérise (technique, humain, organisationnel)</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Propose une solution à un/des problèmes, fait vérifier sa pertinence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construit et propose une solution (changer, modifier, acheter, réclamer ...) pour résoudre un dysfonctionnement, par oral ou par écrit selon l'urgence du problème, et en tenant compte son périmètre de responsabilité</li> <li>- Identifie un problème, le décrit, le caractérise, énumère des causes et/ou des solutions possibles</li> <li>- Le résout à l'aide d'une ressource externe (à distance ou en vis-à-vis)</li> <li>- Remplit un document de suivi</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Résout des problèmes variés, et explicite les modalités les plus adaptées à chaque situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Met en oeuvre des solutions retenues et rend compte de la manière dont ont été résolus les problèmes (dysfonctionnement d'un appareil, appel à un réparateur, révision d'un planning, révision d'une organisation, appel à un collègue/supérieur hiérarchique et /ou à un médiateur ...)</li> <li>- Prend en compte les ressources et les contraintes de l'environnement</li> <li>- Identifie un problème, met en place des mesures correctives adaptées</li> <li>- Trace son intervention sur un document de suivi</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Anticipe sur des problèmes pouvant survenir dans son activité, modifie certaines façons de faire en conséquence	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose des variantes dans l'organisation en place en fonction des expériences passées afin d'améliorer son champ d'activités en prévoyant des modes de gestion de problèmes pouvant survenir</li> <li>- Identifie un problème récurrent et propose/met en oeuvre des mesures correctives</li> <li>- Repère les indices d'un problème potentiel</li> </ul>

## Compétence 5 : S'organiser dans son activité professionnelle

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Degré d'organisation dans la réalisation d'activités
- Place à l'anticipation dans l'organisation d'activités – à court, moyen, long terme
- Prise en compte d'éléments multiples pour hiérarchiser et établir des priorités

Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences	
<p><b>Descripteurs de la compétence</b></p>	
<p><b>Cercle 1</b> Identifie et met en œuvre les tâches à organiser dans une activité donnée</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Énonce la manière d'organiser son activité d'après une consigne ou un programme donnés (pour trouver un emploi, choisir un métier, réaliser une tâche professionnelle...)</li> <li>- Réunit le matériel nécessaire</li> <li>- Prépare son poste de travail en fonction des opérations à réaliser</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b> Organise des activités récurrentes selon les contraintes et les cadres associés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente son organisation sur une demi-journée ou une journée, en lien avec un planning, un programme donné (recherche d'emploi guidée, suivi de consignes sur une demi-journée de travail)</li> <li>- Organise le temps et l'espace de travail (organisations des ressources en fonction des tâches)</li> <li>- Identifie et signale au fil de l'activité des difficultés de réalisation de la tâche dans le respect des cadres donnés (ressources manquantes, temps insuffisant)</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b> Établit des priorités et planifie en tenant compte des consignes et des exigences d'une organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explique comment il/elle organise son activité et quels sont les critères utilisés pour établir des priorités : tient compte du fonctionnement et de l'organisation des autres, de l'environnement.</li> <li>- Organise une succession de tâches pour réaliser une activité et les adapte aux contraintes</li> <li>- Régule l'organisation des tâches en fonction de l'avancement de l'activité (gère son temps pour réaliser l'activité en temps contraint, adapte les modes de rangement en fonction de l'organisation de l'activité)</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b> Anticipe et prévoit des modes d'organisation selon d'éventuels imprévus</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente plusieurs organisations possibles pour la réalisation d'une activité à moyen/long terme, en précisant les aléas possibles (organisation du ménage dans un service hospitalier, organisation de sa matinée de travail dans le bâtiment, en tenant compte des interventions des autres corps de métier...)</li> <li>- Envisage et sait expliquer différents modes d'organisation possibles</li> <li>- Justifie des modifications d'organisation en fonction d'événements, de contraintes...</li> </ul>

## Compétence 6 : Réaliser son activité selon les cadres réglementaires établis

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Étendue de connaissance des normes
- Possibilité d'adapter ses manières de faire selon les normes d'un environnement donné
- Mise en lien d'éléments multiples permettant de comprendre le sens des réglementations

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Identifie les normes associées aux activités d'un métier donné	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend les pictogrammes de sécurité,</li> <li>- Enumère les éléments indispensables à la sécurité et aux exigences des activités récurrentes</li> <li>- Nomme les aspects à considérer pour le respect de l'environnement</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Applique les mesures réglementaires dans un environnement donné	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecte les indications fournies par les affiches, les produits, les machines dans le cadre d'une situation professionnelle</li> <li>- Adopte les recommandations et les normes dans l'organisation de son activité</li> <li>- Met en oeuvre les normes, ajuste son action en fonction (applique les mesures de sécurité pour un site donné, porte les EPI en fonction du matériel utilisé pour une tâche....)</li> <li>- Connaît et utilise les documents de référence (étiquette, fiche produit, <b>process</b>, mode d'emploi protocole,...) pour vérifier les normes à appliquer</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Explicite le sens et la valeur des réglementations dans un environnement de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaît et réagit à un signal sonore, énonce sa valeur (dysfonctionnement, et/ou danger)</li> <li>- Identifie dans des affichages obligatoires dans l'entreprise les éléments du règlement intérieur relatifs à la sécurité</li> <li>- Enumère les normes et les aspects à respecter sur son service et/ou son site ainsi que les interlocuteurs responsables de la sécurité</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Analyse les enjeux liés au respect des normes et des règlements	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etablit des liens entre cadres réglementaires, normes, production et qualité</li> <li>- Compare et inventorie les avantages et les inconvénients entre le rapport aux normes et les conditions de travail</li> <li>- Explicite l'importance du respect des normes et de la réglementation (au sein d'une organisation donnée) et précise pourquoi</li> </ul>

## Compétence 7 : Mobiliser les raisonnements mathématiques

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Connaissance des techniques opératoires permettant de résoudre des situations de calcul.
- Utilisation de stratégies pour gérer des informations liées aux grandeurs, aux volumes, aux données chiffrées, aux calculs de durées.
- Rapport aux situations nécessitant la mobilisation de compétences mathématiques.

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Identifie les informations chiffrées ou non, présentes ou manquantes, en situation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cherche et identifie les données nécessaires à la résolution d'un calcul et/ou d'une situation de logique.</li> <li>- Réalise les opérations nécessaires de façon partielle, avec une aide.</li> <li>- Raisonne et/ou exécute avec un accompagnement.</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Applique les opérations et les mesures dans des situations de calcul liées à son environnement.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisit le bon opérateur en fonction de la situation.</li> <li>- Estime un ordre de grandeur.</li> <li>- Vérifie les résultats en tenant compte des éléments de la situation de calcul liée à son environnement.</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Choisit les raisonnements et les opérations adaptés pour répondre à des situations courantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilise un raisonnement adapté et efficace pour résoudre des questions mathématiques dans des situations courantes.</li> <li>- Organise les étapes de la réalisation de son raisonnement en tenant compte de toutes les données.</li> <li>- Effectue les opérations nécessaires pour résoudre des situations de calcul professionnelles</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Elabore et confronte ses stratégies de résolution de problème dans des environnements variés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifie ses façons de planifier et de trouver des résultats ou des solutions à un problème donné.</li> <li>- Interroge ses manières d'organiser les données et de les mettre en lien avec le problème à résoudre.</li> <li>- Explique à quelqu'un les stratégies utilisées pour trouver la ou les solutions possibles</li> </ul>

## Compétence 8 : Utiliser les outils numériques et l'informatique

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Degré de maîtrise en autonomie des outils et leur fonction
- Capacité à chercher de l'information et à la trier en fonction d'un objectif donné
- Possibilité de s'adapter à de nouveaux environnements virtuels

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b> Utilise partiellement les moyens informatiques et numériques.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explore l'outil informatique existant dans son environnement</li> <li>- Découvre et s'approprié le fonctionnement d'un logiciel, d'un site, d'un outil et l'utilise en faisant appel à un tiers si nécessaire.</li> <li>- Utilise ponctuellement et sans appréhension un outil numérique (balance électronique, <b>scannette</b> ...)</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b> Utilise <b>accompagné-e</b>, les moyens informatiques et numériques en lien avec son environnement professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cherche à utiliser des fonctionnalités différentes des outils selon les besoins de son projet.</li> <li>- Utilise un outil numérique aux fonctionnalités limitées : <b>pda</b>, pavé de commande numérique, borne tactile...</li> <li>- Retrouve un logiciel ou un document dans une arborescence</li> <li>- Créé, nomme, supprime, déplace des dossiers et des fichiers accompagné d'un tiers si nécessaire</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b> Utilise en autonomie les outils numériques et informatiques liés à sa situation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisit les modalités les plus efficaces pour faire avancer son projet en utilisant les TIC</li> <li>- Utilise un outil numérique aux fonctionnalités étendues, type logiciel sur ordinateur : logiciel de caisse, gestion de stock, base documentaire, logiciel de production...</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b> Sélectionne et trie les ressources informatiques et numériques au service de sa situation professionnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élargit la palette des ressources par son degré d'autonomie et de recherche personnelle afin de faire avancer son projet</li> </ul>

## Compétence 9 : Appliquer les codes sociaux inhérents au contexte professionnel

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Étendue de connaissance des règlements et des codes explicites et implicites à respecter
- Degré d'observation pour découvrir ces codes
- Possibilité d'expliquer à d'autres un fonctionnement social, formatif, professionnel

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<b>Cercle 1</b> Identifie quelques règles liées à son statut professionnel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomme quelques règles liées au travail et à la formation (horaires et pauses, tenues vestimentaires, salutations attendues, etc)</li> <li>- Liste et explique les attendus liés à son statut (stagiaire de la formation professionnelle, salarié du privé, salarié de l'IAE, demandeur d'emploi – en reconversion ou pas)</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Respecte les règles et s'interroge sur les codes implicites	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend et applique les attendus liés à sa situation (et à son statut)</li> <li>- Énumère et explique les fonctionnements relationnels au sein d'un collectif lié à son statut (groupe de formation, équipe professionnelle)</li> <li>- Observe et énonce les codes implicites du collectif</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Se situe et s'adapte à des cadres formels et/ou inconnus	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observe les modes de fonctionnement dans un cadre donné avant d'agir et les explicite (réunions, rencontres avec clients, fournisseurs, instances de contrôle . . .)</li> <li>- Adapte ses façons d'intervenir selon les codes et les règlements de la situation socioprofessionnelle rencontrée</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Explique à son entourage les cadres d'un environnement professionnel/ou de formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explique les règles et les codes d'un contexte donné à des personnes qui ne le connaissent pas</li> <li>- Parle des codes en lien avec des contextes et des organisations sans faire appel à sa situation personnelle (capacité à se décentrer)</li> </ul>

## Compétence 10 : Communiquer à l'oral dans le monde professionnel

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Possibilité d'interagir avec des interlocuteurs très variés et de s'y adapter
- Formes sonores (intonation, rythme, prononciation, débit, fluidité)
- Choix des contenus dont on parle – ou pas – selon les codes de la communication sociale formelle en France

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b> Se présente de façon partielle dans le cadre d'un entretien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente quelques éléments de son identité – nom, prénom, état civil, nombre d'enfants, entourage familial, lieu d'habitation</li> <li>- Décrit son activité</li> <li>- Comprend les consignes énoncées simplement et signale ses incompréhensions</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b> Communique avec des acteurs de l'emploi et de la formation sur son projet et son parcours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présente son parcours et parle de son projet aux acteurs de la formation et de l'emploi.</li> <li>- Utilise les codes sociaux correspondant aux situations de communication formelles de l'insertion.</li> <li>- Décrit ses activités, le déroulement de sa journée de travail</li> <li>- Participe à un débriefing +/- formel</li> <li>- Reçoit et transmet de l'information à l'oral à des interlocuteurs connus</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b> Communique en face à face, au téléphone et peut expliquer des choix.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communique, en face à face, de façon fluide et interagit en prenant de la distance par rapport à sa vie personnelle.</li> <li>- Explique son activité professionnelle à des interlocuteurs variés, adapte son discours selon son intention</li> <li>- Prend en compte une demande particulière et retransmet une information en transformant des éléments si nécessaire</li> <li>- Accueille et oriente une personne extérieure (client, fournisseur, usagers...)</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b> Adapte sa manière de communiquer à tout interlocuteur et dans toute situation liée à l'emploi.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Choisit les contenus de sa communication selon l'interlocuteur.</li> <li>- Connaît et respecte les codes sociaux de la communication verbale et non verbale.</li> <li>- Prend l'initiative de la parole à bon escient</li> <li>- Participe à un débriefing formel, une réunion et expose son point de vue</li> <li>- Accueille et renseigne une personne extérieure (client, fournisseur, usagers... transmet cette demande et transforme le discours si nécessaire)</li> <li>- Gère une situation de communication conflictuelle en utilisant un discours distancié par rapport au sujet posant problème</li> </ul>



## Compétence 11 : Communiquer à l'écrit dans le monde professionnel

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Possibilité d'interagir avec des interlocuteurs très variés et de s'y adapter
- Formes sonores (intonation, rythme, prononciation, débit, fluidité)
- Choix des contenus dont on parle – ou pas – selon les codes de la communication sociale formelle en France

Descripteurs de la compétence	Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences
<p><b>Cercle 1</b> Comprend et remplit partiellement les écrits liés à son identité et à son projet professionnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend et produit des éléments liés à la situation d'énonciation (qui, à qui, quand, quoi).</li> <li>- Peut avoir besoin de modèles pour produire un texte d'une quinzaine de mots.</li> <li>- Produit des formes recevables dans le cadre d'interactions bienveillantes et récurrentes (conseiller mission locale, formateur)</li> <li>- Renseigne un document de suivi simple</li> <li>- Laisse un message écrit très court (une dizaine de mots)</li> </ul>
<p><b>Cercle 2</b> Comprend et produit des écrits courts Rédige des écrits courts liés à son projet avec aide</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprend des textes informatifs sur des sujets liés à son projet et son parcours</li> <li>- Produit des listes, des demandes d'information, des mots d'excuse.</li> <li>- Prend des notes très partielles dans le cadre d'interactions orales</li> <li>- Renseigne un document de suivi, un carnet de liaison</li> <li>- Comprend une consigne ou un message court</li> </ul>
<p><b>Cercle 3</b> Comprend des écrits nécessaires à son parcours. Structure les écrits en relation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Commence à maîtriser de nouveaux genres discursifs, en particulier ceux nécessaires à son parcours (notes, argumentaires courts)</li> <li>- Relit et révise ses productions pour les améliorer et les rendre recevables en contexte formel</li> <li>- Reformule et synthétise des éléments compris après une lecture ou une interaction orale.</li> <li>- Comprend un protocole, un ordre de fabrication, un bon de commande, etc...</li> <li>- Transmet des consignes par écrit (mail...)</li> <li>- Produit un compte-rendu d'événement</li> </ul>
<p><b>Cercle 4</b> Comprend des écrits variés liés à un emploi ou à une qualification Produit des écrits adaptés</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trouve des sens variés en cherchant si nécessaire des informations complémentaires pour expliciter des données.</li> <li>- Analyse ses productions et demande de relire pour vérifier ses écrits avant de les transmettre à des destinataires institutionnels.</li> <li>- Produit un compte-rendu d'activité</li> <li>- Comprend une note de service et résume son contenu afin de le communiquer à d'autres</li> </ul>

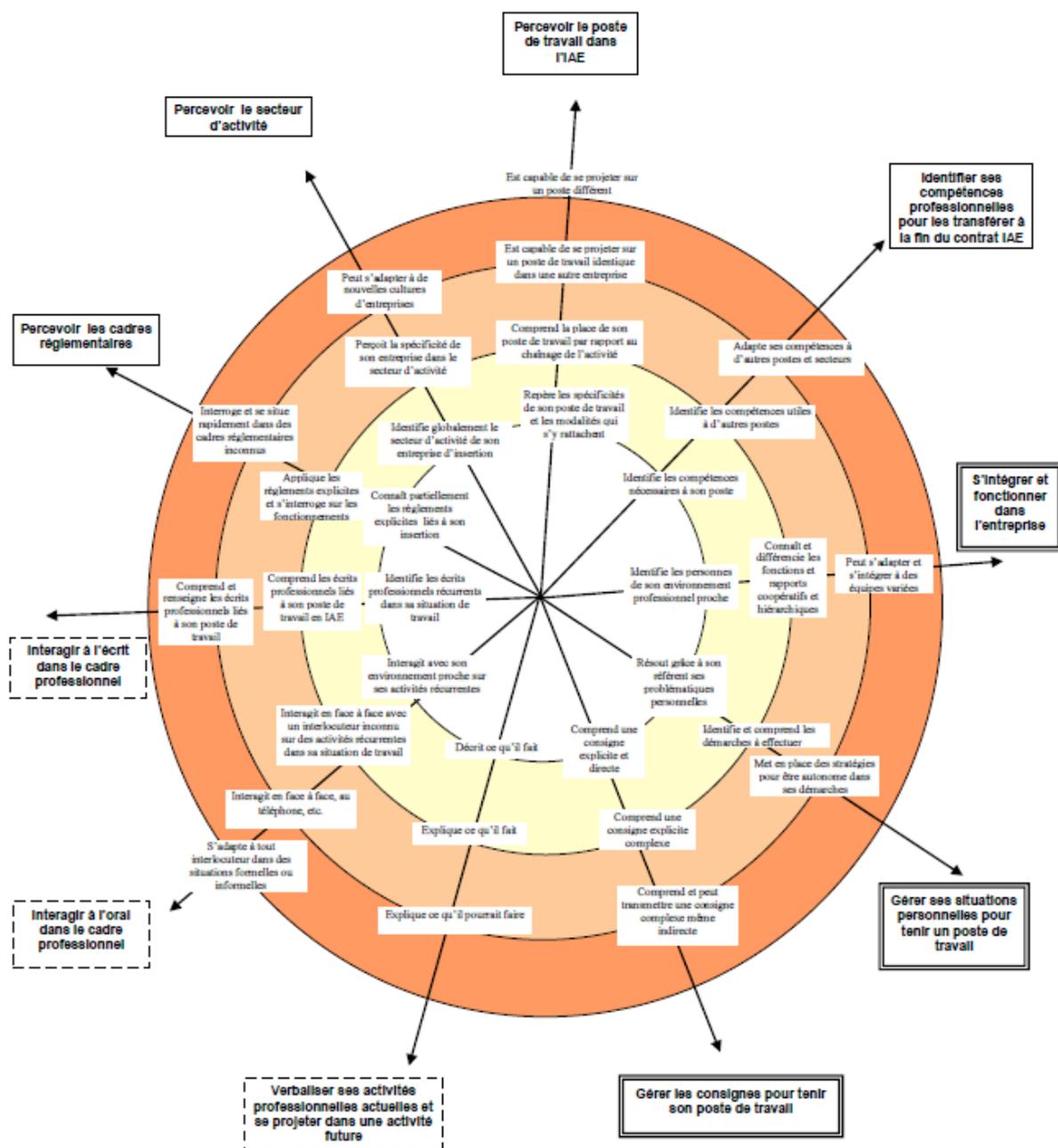
## Compétence 12 : Travailler en groupe et en équipe

### Éléments considérés pour les niveaux de maîtrise de la compétence :

- Attitude avec les autres en vue de travailler ensemble.
- Possibilité de remettre en question ses points de vue et de les élargir à travers l'apport des pairs.
- Compréhension de l'intérêt du travail collectif – pour soi, pour son projet, pour le travail d'équipe et son efficacité.

Indicateurs et exemples illustrant la mobilisation des compétences	
<b>Descripteurs de la compétence</b>	
<b>Cercle 1</b> Identifie les personnes et adopte une posture pour apprendre.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'intéresse à l'ensemble des participants d'un groupe donné</li> <li>- Identifie les règles de vie de groupe.</li> <li>- Identifie les places, rôles de chacun et identifie les règles de collaboration et d'interactions avec chacun</li> </ul>
<b>Cercle 2</b> Adopte une attitude attentive pour travailler, peut aider les autres et accepte d'être aidé.e.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adhère aux travaux de groupe /équipe proposés et explicite les modalités de fonctionnement selon le cadre et les consignes</li> <li>- Développe une attitude compréhensive à l'égard des autres membres.</li> <li>- Identifie l'impact du travail collectif sur son travail (fait la différence entre faire seul et faire à plusieurs, donne des exemples pour illustrer son rapport au travail collectif)</li> </ul>
<b>Cercle 3</b> Fait des propositions et accepte de les négocier.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fait des propositions au groupe</li> <li>- Ajuste sa façon de faire en fonction des actions et modes d'action des autres</li> <li>- Varie son rôle au sein d'un groupe selon les tâches et les interactions.</li> </ul>
<b>Cercle 4</b> Participe activement au travail collectif en variant sa place et son rôle dans le groupe Peut être médiateur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propose des solutions à des problèmes suscités par le travail du groupe ou de l'équipe.</li> <li>- Argumente ses propositions (dans le cadre d'une réunion ou en vis-à-vis)</li> <li>- Etablit une médiation face à une situation conflictuelle au sein du groupe</li> <li>- Propose des adaptations individuelles et collectives à l'organisation de la réalisation d'une activité d'équipe</li> </ul>

## ANNEXE 4



Projet CLP-AEFTI-CESAM-FORUM-IFPA-IRFA. Adaptation de l'« Outil de Positionnement Transversal », CLP. Version définie après la journée du 19/01/2009- Mariela De Ferrari Directrice des programmes

[www.agence-erasmus.fr](http://www.agence-erasmus.fr)

---

Le contenu de cette publication et l'usage qui pourrait en être fait n'engagent pas la responsabilité de la Commission européenne. Le projet bénéficie d'un soutien financier de la Commission européenne et du ministère du travail, de l'emploi, de la formation professionnelle et du dialogue social (DGEFP).  
Octobre 2014.

