FICHE TECHNIQUE N° 8

LE MANAGEMENT DES COMPETENCES

Le management des compétences aujourd'hui préconisé dans les organisations publiques provoque de multiples débats et alimente une triple réflexion :

■ sur la **dimension méthodologique**. Comment définir, identifier et évaluer les compétences ? Avec quelles méthodologies, quelles règles, quelle déontologie et quels outils ?

■ sur les **aspects socio-organisationnels,** en particulier son impact sur les principes et les règles de gestion des personnels (évaluation des compétences individuelles, validation des acquis, recrutement, mobilité...).

■ sur les **effets prévisibles en matière de formation** (rôles des acteurs, organisation, modalités pédagogiques, évaluation...).

I - PRESENTATION DU CONCEPT DE COMPETENCE

1 - La compétence : une combinaison de ressources pour produire une performance

Le terme de compétence fait partie du sens commun dans notre ministère. Des expressions telles que « c'est un bon professionnel, il est compétent », « je désire tel type de compétence ...» sont courantes.

Il est cependant indispensable de définir plus précisément cette notion.

L'A.F.N.O.R. en donne la définition suivante : **« mise en oeuvre en situation professionnelle, de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou un métier** (1)**».**(*)

Pour préciser et compléter on peut dire que :

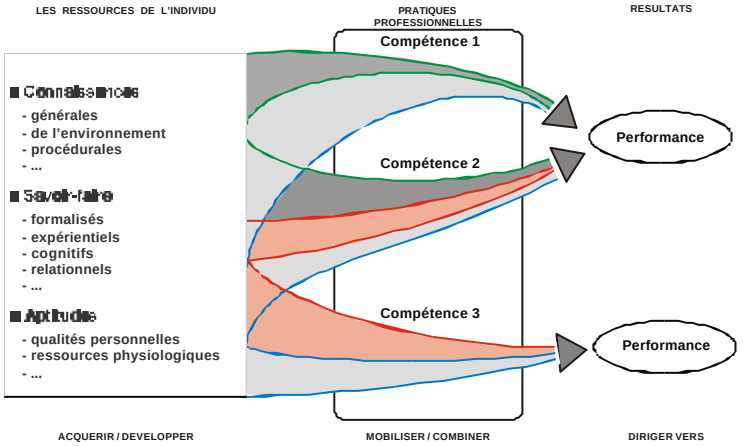
◗ la compétence est produite par un individu ou par un collectif, dans une **situation donnée** (savoir agir dans un champ de contraintes et de ressources) ;

◗ elle est nommée et **reconnue socialement** (validée par l'environnement direct) ;

◗ elle correspond à la **mobilisation dans l'action d'un certain nombre de ressources personnelles :** connaissances, savoir-faire, aptitudes, **combinée** de façon spécifique et complétée par **la mobilisation des ressources de l'environnement**,

◗ afin de **générer une performance** pré-définie.

PROCESSUS GENERATEUR DE COMPETENCES



La lecture de ce schéma permet de constater que :

la compétence n'est réductible ni à la performance visée ni aux ressources nécessaires pour la produire. ***Il s'agit du processus qui conduit à la performance.***

Exemple : si le milieu professionnel reconnaît à un agent la capacité à animer une réunion (performance identifiée), cela sous-entend, de façon implicite, qu'il maîtrise en amont d'autres capacités : résoudre des conflits interpersonnels, prendre la parole en public, réguler les interventions des différents participants, synthétiser, reformuler, etc. Toutes ces capacités mises en synergie lui permettent d'animer correctement une réunion.

(*)*(Les chiffres entre parenthèses renvoient aux documents de référence page 12)*

2 - La compétence et ses concepts périphériques

Un certain nombre de concepts gravitent autour de celui de compétence :

CAPACITE	*«Ensemble de dispositions et d'acquis, constatés chez un individu, généralement formulés par l'expression : être capable de (1)»* *Ex. : être capable de rédiger un compte rendu de réunion (il est possible de constater la production d'un document écrit).*
COMPETENCE	Mobilisation par un individu dans un contexte donné, d'un certain nombre de ressources afin de réaliser une performance.
PERFORMANCE	*«Résultat obtenu par une personne lors de la réalisation d'une tâche spécifique dont l'exécution obéit à des règles préétablies (2)»*. Ce qui sera analysé ici, ce n'est pas la capacité à faire, mais le niveau de qualité du produit réalisé par rapport à des objectifs opérationnels (en comparant des productions similaires ou par rapport à une norme implicite ou explicite).
QUALIFICATION	Jugement officiel et légitimé qui reconnaît à une ou plusieurs personnes les capacités requises pour exercer un métier, un emploi, une fonction (diplôme - grade).

3 - La compétence collective : une valeur ajoutée aux compétences individuelles

Pour Le Boterf :*«la compétence des équipes ne peut se réduire à la somme des compétences individuelles qui les composent. Elle dépend largement de la qualité des interactions qui s'établissent entre les compétences des individus. Elle se forge dans l'expérience, l'épreuve du réel et l'entraînement collectif»(3).*

La compétence collective s'organise autour des composantes suivantes :

◗ Une élaboration de représentations partagées.

Exemples :
• représentation commune d'un problème opérationnel (dysfonctionnement, déficience qualité...) ou d'un objectif à atteindre,
• représentation partagée du processus et des contraintes respectives de chacun à le faire fonctionner,
• accord collégial sur les modalités de traitement d'un dossier,
• existence de systèmes communs de références, de schémas communs d'interprétation.

◗ Une communication efficace.

Exemples :
• existence d'un «langage spécifique au groupe»,
• mise en commun rapide des informations pertinentes,
• adaptation des langages et des modes de communications aux situations vécues collectivement (activités de routine, situations d'urgence, situations inédites ...).

◗ Une coopération efficiente entre les membres de l'équipe.

Exemples :
• articulation entre les compétences et les personnes correspondant aux relations de coopération qui sont nécessaires,
• capacité à négocier «à froid» les conflits,
• visibilité de la contribution attendue de chacun à la performance collective,
• choix de modes de coopération appropriée aux diverses formes d'organisation (équipes polyvalentes, segmentation des emplois, projets transversaux ...).

◗ Un savoir apprendre collectivement de l'expérience.

Exemples :
• formalisation et utilisation des résultats, de l'analyse des projets, des retours d'expérience,
• existence et fonctionnement de processus de capitalisation des pratiques professionnelles,
• fonctionnement de groupes d'échanges de pratiques.

La compétence collective est donc essentiellement un problème de management des ressources humaines.

II - DEMARCHE, METHODES ET OUTILS

1 - Les différentes étapes d'un diagnostic de compétences

◗ Définir et hiérarchiser les priorités de l'organisation.
A partir :
• du Plan Objectifs Moyens (ou autre projet d'orientation),
• des Orientations Nationales de Formation (O.N.F.),
• de l'analyse de l'environnement spécifique du service,
• des principaux dysfonctionnements constatés,
• des évolutions des techniques et des emplois,
• de la hiérarchisation des principaux enjeux du service,
• etc.

◗ Repérer les principales compétences requises et leur origines.
Au travers des questions suivantes :
• Quelles sont les compétences requises pour que les projets du service puissent être menés à bien ?
• Quelles sont les compétences nouvelles à acquérir pour faire face aux évolutions de nos missions, de notre environnement technique et des emplois de demain ?
• Quelles sont les compétences nécessaires pour résoudre les dysfonctionnements constatés ?

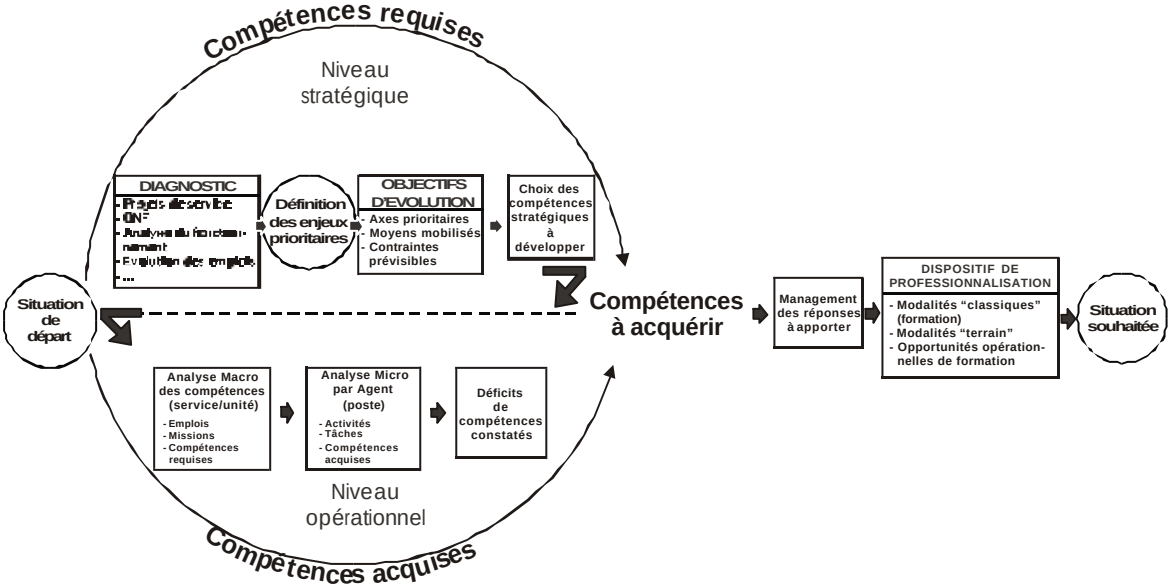
◗ Elaborer le référentiel des compétences requises.
• utiliser les référentiels métiers ou emplois-types (cf. les orientations nationales de formation et les compétences associées),
• formaliser les référentiels de compétences sur la base des projets et des priorités issus de la réflexion stratégique précédente.

◗ Identifier les compétences à acquérir.
• repérer les compétences requises par le service et les unités,
• repérer, dans chaque unité les compétences acquises et principaux déficits de compétences (en particulier à l'occasion des entretiens d'évaluation),
• identifier dans chaque service et unité les écarts entre les compétences requises et les compétences détenues par les agents.

◗ Réguler l'écart entre les compétences requises et les compétences acquises (management des réponses à apporter).
• réorganisation (répartition des missions nouvelles sur les postes existants, création de postes, mutations internes, ...),
• recrutement(recherche de nouveaux «profils»),
• dispositif de professionnalisation des agents,
• sous-traitance de certaines missions à l'extérieur du service,
• attribution de moyens spécifiques aux nouvelles missions,
• etc.

◗ Arrêter le dispositif de professionnalisation.
En distinguant clairement la formation (les modalités de formation classique : stage, les modalités de mise en oeuvre opérationnelle d'accompagnement) des opportunités opérationnelles de professionnalisation (*cf. fiche technique n° 5 - p.4*).

Le schéma qui suit récapitule ces différents étapes :



2 - Du projet de changement aux performances prioritaires attendues par la direction

Disposer dans une structure de référentiels de compétences exhaustifs des situations de travail rend très difficile la mise en place des dispositifs de développement des compétences.

En effet, certains emplois requièrent de nombreuses compétences et il s'avère souvent nécessaire de procéder à leur hiérarchisation, car elles n'ont pas toutes la même importance.

Il est essentiel de pouvoir définir des priorités dans les compétences requises par une situation de travail, afin d'obtenir un référentiel de compétences opérationnel.

L'exhaustivité en matière de compétences est délicate à réaliser et généralement peu opératoire.

Ces priorités peuvent être définies de la façon suivante :

◗ La définition des compétences prioritaires du service

Elle consiste pour la direction à identifier et hiérarchiser les principaux résultats attendus. Ces performances essentielles à la réalisation du projet de changement vont constituer le point de départ de la réflexion sur la nécessaire évolution des compétences.

◗ La hiérarchisation des activités stratégiques

Elle consiste à identifier les activités qui sont primordiales (c'est-à-dire celles qui, si elles étaient mal réalisées, déboucheraient sur les conséquences les plus graves et celles sur lesquelles le service est d'abord évalué).

Cela permet de définir trois grandes catégories de compétences :

• les **compétences « essentielles »**, celles qui sont absolument nécessaires pour l'efficacité et la performance du service ;

• les **compétences « utiles »**, importantes pour la qualité des résultats obtenus, mais sans lesquelles néanmoins les résultats seront atteints ;

• les **compétences « complémentaires »** ou secondaires qui ne sont pas indispensables, mais malgré tout nécessaires pour atteindre un niveau de professionnalisme confirmé.

Cette hiérarchisation est très utile en particulier pour définir les priorités dans les processus de gestion des compétences (recrutement, formation...).

◗ Le choix des compétences prioritaires à développer peut être pondéré alors à partir des critères suivants :

- Les modalités d'acquisition

En définissant le mode de réponse adapté au déficit de compétence constaté :
• recrutement,
• investissement,
• programmation,
• formation,
• ...,
et en estimant le coût pour la structure.

- La durée d'acquisition des compétences

Il s'agit de définir la durée estimée d'acquisition de chaque compétence et le temps d'apprentissage nécessaire.

- Les coûts

En estimant le coût pour la structure des différents types de réponses et modalités d'acquisition disponibles et en les comparant.

Cette logique de hiérarchisation peut être utilisée afin de repérer et choisir dans un référentiel les compétences à développer.

Les compétences prioritaires ainsi définies seront le plus souvent globales.

Ex : maîtriser la plannification du projet.
Il s'agira ensuite de décliner cette compétence pour chacun des emplois et des postes de travail concernés.

3 - De l'analyse des situations de travail au référentiel d'emploi

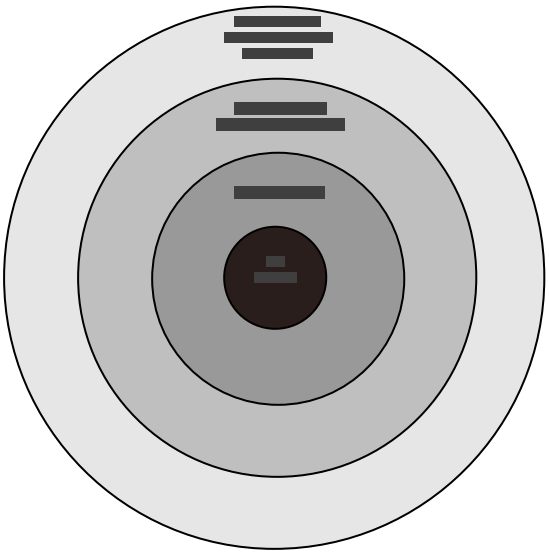
Référentiel d'emploi et référentiel de compétences sont deux outils complémentaires. Ils s'alimentent mutuellement.

■ Les différents niveaux d'appréhension des situations de travail

◗ Le poste de travail
Situation de travail individuelle et localisée. Il existe en général une personne par poste de travail. Une fiche de poste décrit les missions, les activités et les tâches que doit accomplir un agent nominativement identifié, dans une structure donnée ainsi que les compétences requises pour tenir ce poste.
Ex. : secrétaire aide comptable à la subdivision de X., secrétaire du directeur, secrétaire documentaliste, ...

◗ L'emploi
L'emploi-type est un dénominateur commun ; il s'agit de situations de travail qui factorisent généralement plusieurs postes de travail dans une organisation. C'est un regroupement de postes très proches les uns des autres, si l'on considère les activités réalisées et les compétences mises en oeuvre.
Ex. : emploi de secrétaire.

◗ La famille professionnelle
Correspond au regroupement des différentes situations de travail d'une structure qui participent de la même finalité.
Ex. : emplois administratifs.



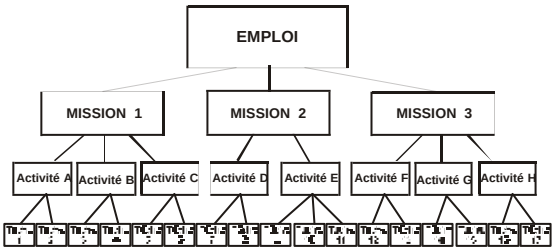
■ Les différentes composantes d'un emploi

◗ Les missions
Elles expriment le sens du poste ou de l'emploi ; elles correspondent aux différentes finalités et sont déclinées en grands domaines ou secteurs d'activités.
Ex. :diriger une équipe.

◗ Les activités
Les activités d'une situation de travail correspondent à ce que fait concrètement son titulaire. Elles expriment la façon dont il doit s'y prendre concrètement pour accomplir chacune de ses missions. Il s'agit du niveau le plus fondamental de la description d'un poste de travail ou d'un emploi, notamment parce qu'il constitue ensuite le point de passage obligé vers la description des compétences requises.
Ex. : animer une réunion de travail, mener des entretiens d'évaluation, ...

◗ Les tâches
Les tâches correspondent aux différentes opérations qui doivent être effectuées pour réaliser correctement chaque activité. Les tâches expriment, comme les activités, ce que fait ou ce que devrait faire, concrètement, le titulaire du poste ou de l'emploi analysé, mais avec un niveau de précision beaucoup plus important qui renvoie directement à la description des procédures.
Ex. : définir l'ordre du jour de la réunion,contacter individuellement les participants afin de les motiver, rédiger le compte rendu de la réunion, etc.

Cette analyse détaillée (formalisée sous forme de fiches) constituera le référentiel d'emploi.



4 - Du référentiel d'emploi au référentiel de compétences

Un *référentiel d'emploi* détaille ce qu'un agent doit faire dans le cadre du poste ou de l'emploi qu'il occupe (missions, activités, tâches) (4) et (5).
Un *référentiel de compétences* détaille ce que doit savoir maîtriser un agent pour tenir un poste ou un emploi donné (connaissances, savoir faire, qualités et aptitudes requises, ressources de l'environnement à maîtriser).
Ces documents sont formalisés sous forme de fiches plus ou moins exhaustives en fonction des objectifs qui leur sont fixés.

Exemples de découpages possibles →

Référentiel d'emploi

Activités	Tâches
• Animer une réunion de travail.	• Cerner le sujet de la réunion. • Définir l'objectif de la réunion. • Composer le groupe de travail. • Programmer la réunion. • Rédiger la convocation. • Répondre aux questions des personnes contactées. • Préparer matériellement la réunion. • ***Animer la réunion*** (*) • Rédiger le compte rendu. • Evaluer la réunion. • Etc.

(*) Point détaillé dans les colonnes ci-dessous.

Référentiel de compétences

Connaissances requises (capacité à)	**Savoir-faire requis** (capacité à)	**Qualités et aptitudes requises** (capacité à)	**Ressources de l'environnement à maîtriser** (capacité à)
• Connaître le statut et le rôle des différents participants. • Maîtriser les techniques d'animation de réunion. • Maîtriser les principes de la dynamique des groupes. • Maîtriser les codes culturels véhiculés par le groupe. • Maîtriser les problèmes évoqués par le groupe. • Etc.	• Prendre la parole en public. • Synthétiser les informations émanant du groupe. • Réguler la prise de parole dans le groupe. • Créer une atmosphère propice au travail en groupe. • Motiver le groupe. • Traiter les points inscrits à l'ordre du jour dans le temps imparti. • Etc.	• Ecouter. • Accepter le point de vue d'un participant sans porter de jugement de valeur. • Reformuler. • Anticiper, planifier les conflits dans un groupe. • Etre attentif aux gestes et mimiques des participants. • Etc.	• Collecter des informations utiles au groupe par différents canaux. • Intégrer ponctuellement dans le groupe de travail des experts extérieurs à l'organisation. • Mettre en place un dispositif facilitant la mise en œuvre des décisions arrêtées par le groupe. • Etc.

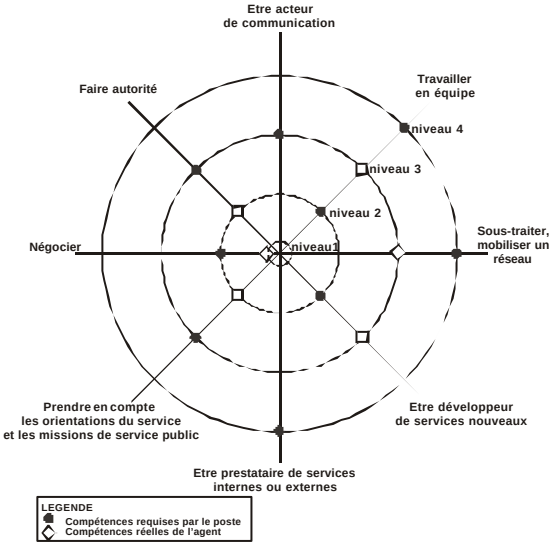
Certaines activités complexes nécessitent de nombreuses compétences, appartenant à chacune des catégories utilisées, tandis que d'autres activités, plus simples, ne vont nécessiter qu'une ou deux compétences. Il est fréquent de retrouver une même compétence utile pour des activités différentes (la qualité première d'une compétence est d'être transposable à plusieurs situations).

◗ Points de vigilance à intégrer dans la réalisation d'un référentiel.
• Privilégier une formulation précise (verbes d'action) de l'activité retenue.
• Focaliser sur les activités et/ou les tâches les plus importantes afin de disposer d'une fiche opérationnelle (un document exhaustif est inutilisable).

◗ Identification du niveau de maîtrise des compétences requises.
Il existe deux façons différentes de procéder pour définir ce niveau :
• *La première* consiste à décrire chaque compétence avec une formulation suffisamment détaillée pour en préciser en même temps le niveau :
« *savoir rechercher les textes relatifs à la réglementation sur la formation continue afin de les appliquer à un projet spécifique* ».
• *La deuxième* consiste à définir préalablement des niveaux applicables à chaque domaine de compétences, puis à identifier le niveau de maîtrise requis pour chaque compétence du référentiel. On distingue le plus souvent quatre niveaux :
- *le niveau 1*: maîtrise du vocabulaire ;
- *le niveau 2*: capacité à mettre en oeuvre partiellement cette compétence ;
- *le niveau 3*: capacité à mettre en oeuvre complètement cette compétence, de façon autonome ;
- *le niveau 4*: correspond à une réelle expertise.

Cette dernière façon de faire facilite, *a priori*, la comparaison entre emplois qui font appel aux mêmes domaines de compétences et présente l'avantage de mieux visualiser les compétences (acquises/requises par un emploi).

COMPETENCES RELATIONNELLES D'UN CADRE (5)



III - IMPACT SUR L'ORGANISATION ET SUR LE MANAGEMENT DES SERVICES

L'approche par les compétences n'est pas neutre : une analyse des pratiques en cours ainsi que des démarches préconisées induit un certain nombre de constats, de remarques qu'il convient d'explorer. De plus, cette approche soulève des questions auxquelles il sera nécessaire d'apporter des réponses.

1 - L'entrée par les compétences : une remise en cause

• la compétence n'est pas liée à un corps ou à un grade (un « technicien » peut être plus compétent qu'un « administratif » sur un poste administratif ; a contrario un « administratif » peut être plus efficace qu'un « technicien » sur un poste traditionnellement réservé à un « technicien ») ;
• la compétence n'est pas liée à un diplôme ; elle se vérifie sur le terrain, dans la pratique professionnelle ;
• la compétence induit un niveau d'exigence plus grand (ce qui compte, c'est l'opérationnalité, l'efficacité sur le terrain) ;
• la compétence n'est pas pérenne, elle évolue dans le temps et dans l'espace (un changement d'affectation peut avoir un fort impact, positif ou négatif, sur le niveau de compétence d'un agent) ;
• la compétence est une évaluation (c'est l'environnement professionnel qui détermine qui est compétent ou pas) ;
• la compétence n'est pas uniquement liée à l'agent mais à l'alchimie qui se crée entre différents paramètres (la motivation au travail, les relations professionnelles, les moyens donnés, ...). Il revient donc au supérieur hiérarchique de manager les compétences de ses subordonnés.

2 - Le rôle déterminant de la motivation des agents dans le développement des compétences

La maîtrise de connaissances, savoir-faire et aptitudes est une condition nécessaire, mais pas suffisante, pour être compétent dans un domaine donné. Pour être compétent, il faut par ailleurs :
• accepter de mobiliser effectivement ses ressources et pour cela y trouver un intérêt,
• les mobiliser dans la bonne direction, c'est-à-dire vers une performance acceptée (les objectifs individuels et ceux de l'organisation n'étant pas obligatoirement convergents).
Le rôle de l'encadrement est déterminant dans la motivation de l'agent. Il est possible de dire (en négatif) qu'une personne est compétente parce qu'elle évolue dans un système qui la motive.

Le développement de compétences peut permettre à un agent :
• une évolution professionnelle (changement de poste, promotion, ...),
• une amélioration de sa qualification (expertise, ...),
• l'accroissement de ses responsabilités, de son autonomie, une reconnaissance et une valorisation au sein du collectif. La sociologie des organisations constate que la compétence, lorsqu'elle permet de maîtriser des zones d'incertitudes d'une organisation, devient une source de pouvoir pour l'individu. (6)

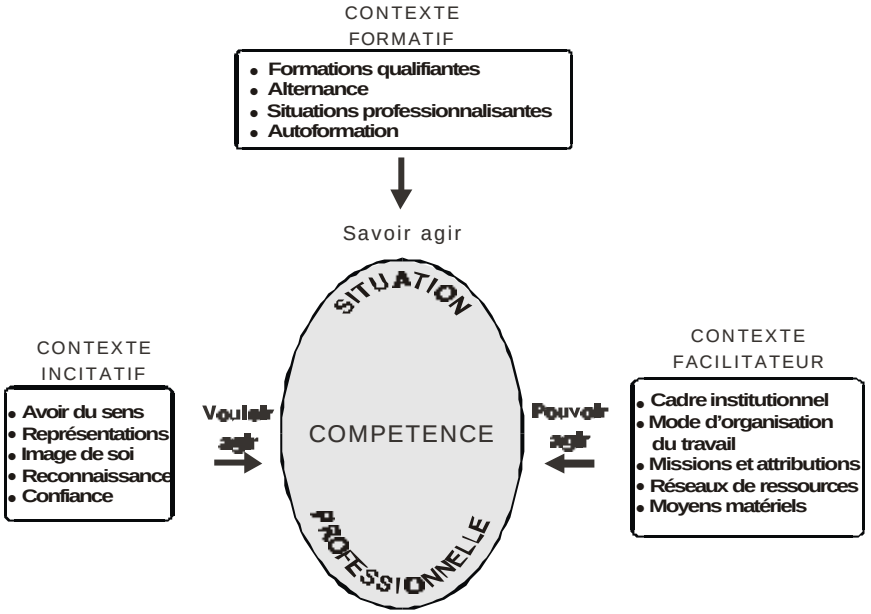
3 - Les questions posées par l'approche compétence sur l'organisation générale des services

La mise en oeuvre d'une approche par les compétences va générer un certain nombre d'évolutions dans les pratiques des services et soulever des questions auxquelles il sera nécessaire de trouver des réponses. Les plus importantes devraient être les suivantes :
• Quelles vont être les modalités pratiques d'évaluation des compétences individuelles ?
• Quelles seront les parts respectives accordées à la reconnaissance des compétences issues de l'expérience, de la formation initiale et de la formation continue ?
• Les compétences sont-elles conçues comme des composantes de la qualification ou comme une notion substitutive ?
• Sont-elles facilement transférables d'un emploi à un autre, d'un service à un autre et donc facteur de sécurisation de l'individu dans un projet professionnel ?
• Leur définition s'opérera-t-elle dans le cadre de négociations ?
• Seront-elles articulées sur les systèmes de validation institutionnels ou concurrentes de ces derniers ? A quel niveau ?
• Sous quelle forme et selon quelle cohérence sera instauré le système de validation des acquis ?
• Quelle prise en compte dans la gestion des carrières ?

4 - L'indispensable implication de la hiérarchie

Le schéma qui suit montre l'importance de ce rôle de l'encadrement nécessaire à une réelle acquisition de compétences.

LES DETERMINANTS DE LA COMPETENCE



Le renforcement du rôle des cadres en matière de management des compétences nécessite pour eux de :

• mener une réflexion prospective sur l'évolution des missions du service ou de l'unité ;

• proposer à leurs subordonnés des dispositifs de professionnalisation permettant de réguler les écarts entre les compétences requises et les compétences acquises ;

• mettre en place des dispositifs permettant d'évaluer les compétences acquises par les agents, en particulier lors des retours de formations classiques ;

• manager les compétences individuelles afin de favoriser la création de la compétence collective.

5 - Les principaux points de vigilance

A ce stade de la réflexion quelques points de vigilance sont à souligner :

• L'opportunité par les agents de se voir offrir la possibilité d'accéder à des tâches plus complexes doit s'accompagner de règles du jeu et d'un contrôle négocié de ces règles.

• Pour certains agents plutôt démunis sur un plan stratégique un accompagnement sera nécessaire afin de leur permettre de définir un projet personnel de développement.

• Liées à l'individu et au contexte les compétences se prêtent plus difficilement à l'objectivation au contraire de la qualification qui est mesurable et hiérarchisable.

• La contextualisation pose le problème de la capacité de l'agent à transférer les compétences acquises dans d'autres situations et par la même fragilise l'individu par rapport au système.

• Il faut se méfier d'une conception un peu simpliste valorisant une unité entre les besoins des agents et ceux de l'organisation. Pour éviter ce travers il convient de les distinguer explicitement. Les besoins de l'organisation et ceux de l'agent ont chacun leur légitimité. Une non convergence des deux approches doit être acceptée et négociée (dualité confirmée par les textes régissant la formation dans la fonction publique).

Enfin, un débat est nécessaire à propos de l'usage qui est fait du concept selon que l'on se réfère à l'un ou à l'autre des modèles suivants :

◗ **Le modèle de la qualification** :
il s'agit pour les partenaires sociaux d'organiser des **négociations collectives** autour des **classifications** de postes liées à des **échelles de rémunération** garanties par des conventions collectives.

◗ **Le modèle de la compétence :**
il s'agit souvent d'un **négociation individuelle** entre le salarié et l'employeur aboutissant à une mise en cause ou au **réaménagement des classifications**.

Le mode d'évaluation du professionnalisme est totalement différent.

IV - EVOLUTIONS PREVISIBLES DE L'ORGANISATION ET DES PRATIQUES DE FORMATION

1 - La valorisation des pratiques professionnelles

Avec l'entrée compétence, **les savoir-faire issus de l'expérience** prennent place **au côté des savoirs plus théoriques,** traditionnellement valorisés dans la logique de la qualification.

Le **statut des savoirs** et des connaissances n'est pas en cause même s'il doit être relativisé.

Leur **rôle est toujours important** dans le sens ou ils permettent aux agents de **comprendre la logique qui sous-tend leurs actions.**

Il convient donc d'éviter deux écueils :

◗ n'aborder la connaissance et le savoir-faire que de manière **contextualisée** (formation sur le tas par exemple) ;

◗ faire l'économie de la **mise en relation avec les concepts**, les principes explicatifs donnant du sens aux actes.

2 - Une articulation affirmée entre les situations professionnelles et les pratiques de formation

Il faut s'interroger sur les rapports que la formation entretient avec le **travail prescrit** (référentiels métiers) et le **travail réel.**

L'expérience montre **que le travail ne peut pas toujours être intégralement transcrit** et traduit en une intention de formation.

Ceci implique l'existence d'un apprentissage des situations de travail qui ne peut être favorisé par la formation classique
Ex. : l'application stricte de la règle, de la procédure, débouche parfois sur des situations de blocage. Seul le passage de la théorie à la pratique en situation professionnelle permet de constater ce type de situation, et de réfléchir sur les réponses à apporter en adaptant la règle, sans en trahir le sens premier.

Il s'agit **d'apprentissages complémentaires parfois contradictoires** aux enseignements dispensés par les institutions de formation professionnelle.

Deux questions se posent alors :

◗ Doit-on, et si oui **comment, organiser, légitimer, structurer et mettre en cohérence** cette phase d'apprentissage avec les dispositifs existants ?

◗ La place du **formateur** n'est-elle pas **à l'interface** de ces savoirs pratiques ainsi que des connaissances et des capacités acquises en formation traditionnelle ? Son rôle n'est-il pas de l'expliciter ?
Dans ce cas quelles sont les **compétences attendues du formateur ?**

3 - Des modalités de formation intégrées à la vie du service

◗ **Les modalités de formation** vont évoluer, la **nouvelle légitimité du lieu de production** risque de voir se développer les **dispositifs de formation intégrés au travail,** de réhabiliter l'apprentissage en situation de travail :

- formation-action,
- autoformation accompagnée,
- organisations qualifiantes,
- tutorat.

Par ailleurs, les dispositifs de formation traditionnels devront davantage **coopérer avec les services** lors de la mise en place de la formation, de son suivi et de son accompagnement.

◗ **La pédagogie** devra accentuer au maximum les situations d'apprentissage qui **renforcent le lien entre formation et poste de travail** :

- mises en situation,
- alternance,
- simulations,
- études de cas,
- jeux de rôles,
- intervenants professionnels...

4 - La formation : une préoccupation partagée

La formation n'a pas l'exclusivité du développement des compétences : elle ne peut jouer que sur les ressources attachées à la personne.

Cette nouvelle conception entraîne un **repositionnement des acteurs** dans le processus de production de compétences.

Les problèmes posés à la formation par ses commanditaires ne doivent pas être formulés en termes de formation mais plutôt **en termes de performances attendues**.

Au responsable de formation **d'accompagner le commanditaire** dans l'analyse et le choix des réponses à apporter à un besoin de compétences identifié.

Il ne doit en aucun cas se charger d'une responsabilité qui relève d'un autre niveau hiérarchique que le sien. L'aspect managérial de la compétence ne peut être géré que par le supérieur hiérarchique (motivation, moyens, organisation, ...).

Le tableau qui suit permet de situer la place des différents acteurs dans le processus d'acquisition.

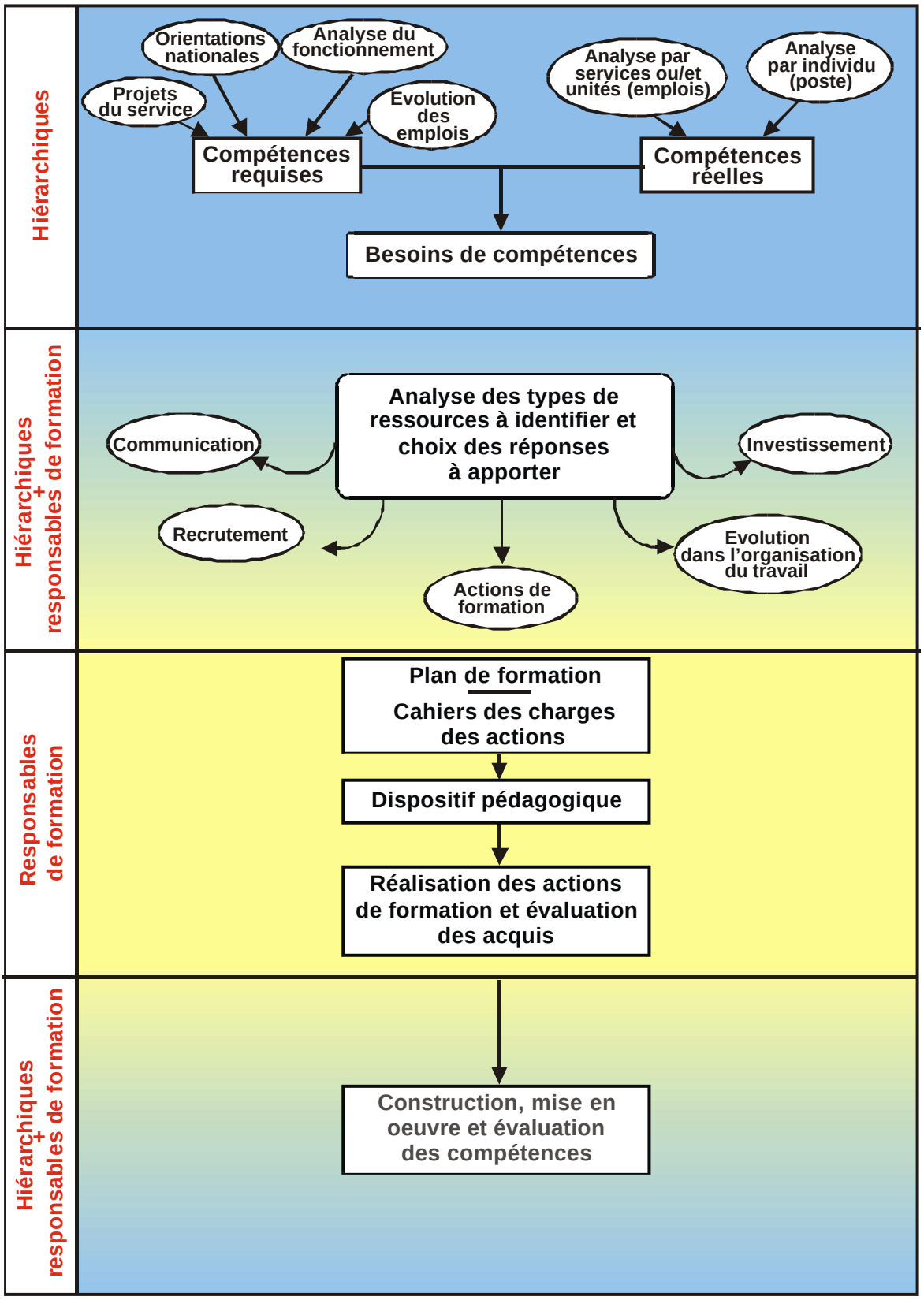
	Acteurs	Rôle attendu	Contribution spécifique
Maître d'ouvrage	- Direction - Secrétaire Général - Chefs de services opérationnels	- Fixe les orientations et les priorités - Définit les moyens - Informe et consulte les partenaires sociaux - Formule des besoins de compétences et évalue - Contrôle la mise en oeuvre des compétences en situation professionnelle	Rédige les commandes en termes de finalités, enjeux et compétences à acquérir
Conseil auprès du maître d'ouvrage	- Responsable de formation - Consultant CIFP - Consultant externe	- Aide le maître d'ouvrage à identifier les besoins de compétence - Aide le maître d'ouvrage à sélectionner les moyens de développer les compétences - Identifie les besoins de formation - Propose les arbitrages	Définit la méthode d'identification des compétences (requises, réelles) et des besoins de formation
Maître d'oeuvre	- Responsable de formation - CIFP - Chef de projet	- Traduit les objectifs et les orientations en commandes opérationnelles - Choisit un prestataire de formation - Valide le programme pédagogique - Réalise des appels d'offres - Contrôle la réalisation	Rédige les cahiers des charges des formations
Prestataire de formation	- Organisme de formation - Formateurs internes	- Organise et réalise les prestations de formation - Evalue les capacités acquises	Construit le dispositif pédagogique

5 - Une redéfinition du rôle de la formation

Si l'une des finalités majeures de la formation est la production de compétences nécessaires à la maîtrise des situations professionnelles et de leur évolution, il convient de souligner les principes suivants :

◗ la formation ne produit pas de compétences mais favorise l'acquisition de ressources ;
◗ la formation ne peut donner son plein effet que si elle est combinée avec d'autres moyens de production de compétences qui devraient être identifiés et utilisés ;
◗ la combinaison des moyens est de la responsabilité des chefs de service opérationnels ;
◗ la formation participe à combler l'écart entre compétences requises et compétences réelles ;
◗ elle suppose donc une analyse de cet écart ;
◗ l'analyse de cet écart doit être effectuée au niveau macro (par emplois, métiers, fonctions) et micro (par individu). Elle est de la responsabilité des chefs de service et d'unité ;
◗ les besoins en formation sont les ressources (connaissances, savoir-faire..) identifiées et susceptibles d'être acquises en formation ;
◗ l'ingénierie de formation doit veiller :
• à concevoir et mettre en oeuvre des dispositifs d'acquisition de ressources ;
• mais aussi faciliter l'entraînement, la mobilisation, la combinaison en situation professionnelle (simulation, étude cas, alternance, formation-action...) ;
◗ les responsables hiérarchiques doivent s'engager dans l'accompagnement de la construction des compétences qui doit suivre la formation ;
◗ il convient de distinguer précisément les procédures d'évaluation des ressources acquises de celles des compétences mises en oeuvre. La seconde est de la responsabilité des hiérarchiques.

Il ressort de ces principes que la formation doit être insérée dans une démarche d'ensemble de gestion prévisionnelle des compétences que le schéma suivant s'attache à représenter :



Documents de référence cités

(1) AFNOR NF x 50 -70 (1996) - **Formation professionnelle - Terminologie**.

(2) Legendre Renald (1993) - **Dictionnaire actuel de l'éducation** - Ed. Eska - Paris - p. 977.

(3) Le Boterf Guy (1998) - **L'ingénierie des compétences** - Editions d'Organisation (p. 112/124).

(4) Ministère de l'Equipement/DPS (1992) - **Bilan des compétences - Cadres de 1er niveau - Guide d'utilisation** - (extrapolation à partir de l'annexe 1 - Dictionnaire des compétences).

(5) Aymar Gilles (1998) - **Réaliser un référentiel d'emplois/CEDIP** - document disponible sur le **site R.I.D.F**.: **http : //www.3ct.com/ridf - rubrique «management des compétences».**
Voir aussi la grille retenue par le CEREQ (1990), cahier 13 : Les emplois types du bâtiment et des travaux publics et cahier 17 : Les emplois types de la fonction publique - La Documentation Française.

(6) Crozier Michel, Friedberg Erhard (1977) - **L'acteur et le système (les contraintes de l'action collective)** - Point Seuil Politique n° 111 - p. 83 à 85 - Voir aussi Friedberg Erhard (1993) - **Le pouvoir et la règle** (dynamique de l'action organisée) - Ed. Du Seuil - p. 276-286 - Chapitre intitulé **« Pouvoir et compétences ».**

Bibliographie sélective

■ Ouvrages de base

G. Le Boterf (1998) **«L'ingénierie de la compétence»** Ed. d'Organisation - *Manuel très opératoire et très clair.*

C. Batal **«La gestion des ressources humaines dans le secteur public. Tome 1 : L'analyse des métiers, des emplois et des compétences (1997)»** Tome 2 : Evaluer ses ressources, anticiper ses besoins, construire des politiques de G.R.H. (1998) - Ed. d'Organisation - *Analyse de la GRH dans le secteur public. Très complet.*

E. Dugue (1994) **«La gestion des compétences, les savoirs dévalués, le pouvoir occulté»** Sociologie du travail n°3/94 - *Une analyse critique sur le sens et les risques de la gestion des compétences.*

■ Ouvrages complémentaires

G. Le Boterf (1997) **«De la compétence à la navigation professionnelle»** Ed. d'Organisation
Comment optimiser ses ressources pour développer ses compétences.

N. Jolis (1997) **«Piloter les compétences : de la logique de poste à l'atout-compétence»** Ed. d'Organisation - *Réflexion sur l'origine du concept de compétence et son impact sur l'organisation.*

C. Flück - C. Le Brun - Choquet C. (1992) **«Développer les emplois et les compétences - une démarche, des outils»** - INSEP Ed. - *Démarche intéressante pour formaliser des référentiels.*

M-F. Reinbold - J-M. Breillot (1993) **«Gérer la compétence dans l'entreprise»** L'Harmattan - *Une approche originale et pédagogique. Plus un outil de réflexion que d'action.*

N. Jolis (1997) **«Piloter les compétences»** Ed. d'Organisation - *Une vision stratégique des concepts et des pratiques.*

C. Levy-Leboyer (1996) **«La gestion des compétences»** Ed. d'Organisation - *Une approche très psychologique et complémentaire aux approches plus organisationnelles.*

J-Y. Prax (1997) **«Manager la connaissance dans l'entreprise»** INSEP Ed. - *Une approche par la complexité, l'informatique et les réseaux. Très technique.*

A. Meignant (1997) **«Manager la formation»** Ed. liaisons - *Réflexion sur l'intégration de la formation dans une politique d'ensemble de gestion et de développement des ressources humaines.*

n ***Gilles Aymar / Norbert Casas*** - **CEDIP**