

CONSTRUIRE UN PARCOURS INDIVIDUEL DE PROFESSIONNALISATION

En mettant l'accent sur les performances, la réflexion sur les compétences a conduit les services à privilégier les résultats atteints comme indicateurs de réussite. La formation n'échappe pas à cette évolution : elle sera de plus en plus articulée aux pratiques professionnelles. Le stage restera certainement le moyen privilégié de qualifier rapidement un nombre important de personnes sur une période déterminée. La nécessaire articulation entre la formation et la réalité professionnelle conduira cependant les services à valoriser, dans les pratiques quotidiennes, les dimensions formatrices du travail. Les parcours individuels de formation représentent une réponse possible permettant de professionnaliser une structure. Il existe d'autres réponses beaucoup plus centrées sur l'organisation (réorganisation, restructuration, recrutement externe, ...).

La réflexion sur la compétence a conduit à dissocier de façon précise deux concepts : celui de qualification et celui de professionnalisation.

■ **La qualification** est acquise par le biais de dispositifs de formation (*formation initiale, formation post-concours, formation prise de poste, formation continue, ...*). Elle permet à un individu d'acquérir des capacités et des potentialités décontextualisées permettant d'occuper un poste donné avec une probabilité d'intégration et de réussite assez forte.

■ **La professionnalisation** est la nécessaire confrontation de la théorie à la pratique ; c'est la mise en œuvre, en situation professionnelle, de capacités acquises par la formation. Le niveau de performance atteint pour obtenir un résultat fixé permettra de constater si la compétence est ou non maîtrisée. La professionnalisation est un moyen de :

- apprendre (*réflexion sur l'action*) dans une situation où le droit à l'erreur ne porte pas à conséquence,
- contextualiser des capacités acquises,
- réaliser une action professionnelle avec des probabilités de réussite fortes (*action adaptée au niveau de l'agent, encadrement de l'agent par un tuteur ou un compagnon, ...*).

La compétence n'est pas seulement de la responsabilité de l'agent ; elle est largement induite par les synergies qui se créent entre l'agent et son environnement. Dans le cadre d'un management par les compétences, cette responsabilité est partagée avec le supérieur hiérarchique qui doit faciliter la mise en œuvre des acquis de l'agent dans les pratiques professionnelles afin qu'ils se transforment progressivement en compétences.

Il appartient au supérieur hiérarchique, à partir d'une analyse des compétences acquises par l'agent, de rechercher des situations professionnalisantes pertinentes.

Ce dispositif peut être synthétisé par le schéma suivant :



Ces parcours peuvent être de deux types :

- ceux qui permettent à un agent d'acquérir les compétences nécessaires au poste qu'il doit occuper ou qu'il occupe (*sédimentation progressive des compétences indispensables à la maîtrise d'un poste donné*) ;
- ceux qui planifient une progression en terme de *déroulement de carrière* (passage du premier au deuxième niveau, du deuxième au troisième...). Dans cette optique, sont privilégiées la complémentarité du poste choisi par rapport à l'affectation précédente, ainsi que l'opportunité de progresser dans la complexité du travail à réaliser.

Cette fiche ne traitera que du premier type, en terme d'exemples choisis, même si la logique est identique dans les deux cas de figure.

Prendre en compte les acquis professionnels des agents

Les situations de travail sont formatrices. Ce constat n'est pas récent, la professionnalisation telle qu'elle existait (et existe encore) dans les associations ouvrières de compagnons reposait sur ce principe. Depuis une cinquantaine d'années une évolution des pratiques et des représentations a conduit le monde du travail à reconnaître, de plus en plus, que le diplôme n'est pas le seul moyen permettant d'être compétent. Cette tendance devrait s'accroître, même si le modèle dominant reste celui de la qualification hiérarchisée (*grandes écoles, ...*).

Le point de départ : la prise en compte de l'expérience acquise

Aux États-Unis et au Canada, après la guerre, les organismes professionnels et de formation ont commencé à reconnaître aux personnes démobilisées, des savoirs, des savoir-faire, des expériences acquises pendant le conflit (1)(*). L'expérience seule n'est pas génératrice d'apprentissage ; ce qui est déterminant, c'est la réflexion sur l'action : elle permet de réguler, d'améliorer ou de capitaliser une pratique. Un nouveau terme apparaît : celui de « **formation expérientielle** » (2) ; celle-ci peut se définir comme « *une formation par contact direct mais réfléchi. Par contact direct, c'est-à-dire sans médiation de formateur, de programme, de livre, d'écran et même de mots, et donc sans différé, à chaud, du moins pour sa genèse* » (3). La prise en considération de l'expérience acquise va générer, au niveau des institutions, le constat qu'il est par exemple inutile d'obliger un adulte à suivre la globalité d'un cursus de formation alors qu'il possède déjà tout ou partie des capacités ou connaissances que cette formation se propose de lui faire acquérir. Le terme d'« équivalence » est étroitement lié à cette reconnaissance.

La validation des acquis

Il existe en France en matière de validation des acquis deux systèmes de normes :

■ **les diplômes** : il s'agit « *d'attester, de certifier, au nom de l'autorité compétente et, en dernier ressort de l'État que l'individu X a bien fait preuve - par des moyens déterminés et non pas arbitraires - qu'il maîtrise les savoirs et savoir-faire correspondant au diplôme Y* » (4) ;

■ **les classifications professionnelles** : les employeurs négocient avec les organisations syndicales un accord collectif de travail. Celui-ci détermine les types de qualification décidant du statut et du niveau de rémunération (5).

En matière d'équivalence universitaire, les critères pour déterminer le niveau des apprentissages se font de la façon suivante :

■ l'apprentissage doit avoir une relation avec les

objectifs de la formation choisie ;

■ l'apprentissage doit être d'une qualité de niveau collégial ou universitaire, c'est-à-dire comparable à ce qu'un étudiant aurait appris dans un cours similaire ;

■ l'apprentissage doit être mesurable, c'est-à-dire qu'il doit pouvoir se démontrer aux évaluateurs (connaissances et habiletés acquises) ;

■ l'apprentissage doit être vérifiable, c'est-à-dire que la personne peut en faire la démonstration (6).

La « *labellisation des compétences* » est un des enjeux majeurs des années qui viennent, compte tenu de la montée en puissance du concept de « compétence » et de l'importance économique induite par cette tendance lourde (un projet de loi est actuellement en cours de préparation sur la validation des acquis).

Validation et reconnaissance des acquis dans le ministère

■ **Niveau institutionnel** (Direction d'Administration Centrale)

La validation des acquis concernera tôt ou tard le Ministère ; elle relèvera du niveau central et aura un impact sur la carrière de l'agent. Les procédures seront rigoureuses, compte tenu des conséquences en terme de déroulement de carrière. Elles échapperont au supérieur hiérarchique et ne participeront pas directement au *management des compétences* (management par le supérieur hiérarchique des compétences de ses subordonnés) mais concerneront avant tout la *gestion des emplois et des carrières par les compétences*, constitution de viviers, déroulement de carrière planifié, ...).

■ **Niveau opérationnel** (Service/Unité).

Il reviendra par contre au supérieur hiérarchique d'identifier et de reconnaître des acquis :

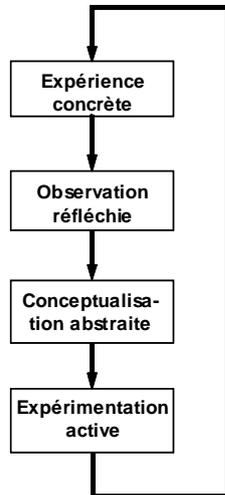
• *issus de la formation* en organisant notamment, la mise en œuvre des acquis dans les situations de travail ;

• *issus de la professionnalisation* en constatant des compétences et en modifiant, en conséquence, les activités de l'agent concerné (enrichissement de poste, affectation à un autre poste, ...).

(*) Les chiffres entre parenthèses renvoient aux documents cités en bibliographie à la dernière page.

Valoriser l'apprentissage expérientiel

Une réflexion théorique s'est progressivement structurée dans ce domaine autour de dispositifs organisés visant à faire acquérir certaines compétences à une personne en un temps donné. L'auteur qui a le plus innové est David Kolb (1984). Il présente l'apprentissage par l'expérience (ou apprentissage expérientiel) comme un cycle à quatre temps, chaque temps correspondant à un mode d'apprentissage spécifique :



■ **L'expérience concrète** ; dans cette phase l'individu réalise l'expérience ; il enregistre un certain nombre d'informations sur ce qu'il découvre ; c'est une phase de réception, de « préhension ».

■ **L'observation réfléchie** ; l'individu analyse la situation qu'il vient de vivre, la compare à

des situations antérieures, essaye d'en dégager du sens.

■ **La conceptualisation abstraite** ; c'est une phase de réflexion théorique, l'individu élabore des concepts permettant d'analyser l'expérience précédemment vécue.

■ **L'expérimentation active** ; l'individu a formulé un certain nombre d'hypothèses ; il va les vérifier ou les infirmer dans le cadre d'une nouvelle expérience. Le cycle peut alors recommencer.

Ce processus circulaire ne se déroule pas nécessairement dans l'ordre préétabli. Les performances des uns et des autres sont variables d'une phase à l'autre. Kolb précise que chacun a des modes d'apprentissage privilégiés (7).

Wittorski élargit cette logique en détaillant « cinq voies de développement des compétences » (8) qui privilégient le co-apprentissage (réflexion collective sur l'action) à l'auto-apprentissage (réflexion individuelle sur l'action).

Mettre en place de nouvelles formes d'organisation du travail

Ces modalités d'apprentissage individuel ont été adaptées à un autre contexte : celui du collectif de travail afin de pouvoir répondre aux questions suivantes :

- Quels sont les dispositifs qui permettent de réduire l'écart entre les performances requises et les compétences acquises ?
- Quelle articulation doit-on mettre en place entre les dispositifs individuels et collectifs de professionnalisation ?

Ces réflexions sur l'organisation du travail ainsi que sur les processus et les procédures privilégiés ont permis de mettre en oeuvre des situations professionnalisantes facilitant l'apprentissage collectif et individuel :

■ **des organisations formatrices** : la structure valorise les *compétences individuelles* en proposant des actions professionnalisantes intégrées aux pratiques de travail quotidiennes ;

■ **des organisations qualifiantes** : elles facilitent le recours à des *formations diplômantes* (internes/externes) afin d'élever le niveau de qualification des salariés ;

■ **des organisations apprenantes** : elles privilégient les *apprentissages collectifs* en vue d'organiser une progression collective des compétences.

Cinq activités fédèrent ces approches :

- résoudre des problèmes en groupes ;
- expérimenter des approches nouvelles ;
- tirer les leçons des expériences passées ;
- apprendre avec les autres (clients, fournisseurs, partenaires, etc.) ;
- transférer rapidement et efficacement les connaissances d'une partie de l'organisation à l'autre(9).

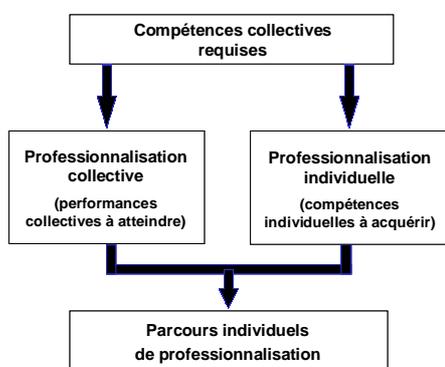
L'efficacité et la pertinence de cet apprentissage repose sur :

- l'introduction systématique de ces cinq activités dans le fonctionnement quotidien de l'organisation ;
- l'existence d'un climat motivant et favorable au développement des potentialités des agents ;
- un mode de management qui délègue largement et laisse l'initiative au terrain ;
- la nécessaire acceptation par la culture de la structure (attitudes, comportements, climat, ...) de ces dispositifs qui remettent en cause les fonctionnements institutionnalisés (9).

Construire un parcours individuel de professionnalisation

Un parcours individuel de professionnalisation, dans le cadre d'une organisation apprenante, s'inscrit dans une dynamique collective visant à professionnaliser l'ensemble d'une équipe en vue d'atteindre une performance donnée (ou un ensemble de performances bien identifiées). Chaque individu a un rôle particulier à tenir et des compétences spécifiques à apporter au groupe. Un parcours individuel de professionnalisation intégrera donc simultanément pour un agent des actions individuelles et collectives de professionnalisation. Ce dispositif permet à l'agent :

- d'acquérir une expérience structurée, planifiée et encadrée dans des conditions optimales de réussite (à travers différentes opportunités que présente la réalité professionnelle) ;
- de favoriser l'intégration de l'agent à une dynamique collective finalisée.



L'évaluation de la MOL a montré que le stage constitue aujourd'hui l'outil privilégié de formation. Certaines structures, externes au Ministère, recourent à d'autres solutions pour professionnaliser leurs agents. Elles s'appuient notamment sur une palette plus large dans laquelle le stage n'est qu'une modalité parmi d'autres (10) et (11) ; ne sont retenues, que les activités les plus pertinentes en matière de professionnalisation. Ces modalités peuvent se regrouper autour des activités suivantes :

- Observer la façon de travailler des autres
- Réaliser un travail à deux
- Réaliser seul un nouveau travail
- Être observé en train de travailler
- Demander et recevoir des conseils

- Remplacer provisoirement une personne
- Participer à l'étude d'un problème
- Lire une documentation
- Participer à certaines réunions
- Mener une enquête, réaliser des interviews
- Réaliser un voyage d'étude
- Rédiger des textes, des synthèses
- Faire une conférence, un exposé, une réunion
- Représenter le service ou l'entreprise à l'extérieur
- Réaliser un audit, un diagnostic, une étude
- Participer à un club, être membre d'un réseau
- Assister à un colloque, visiter un forum, une foire
- Accueillir un nouveau, accueillir les visiteurs
- Assurer un rôle de formateur occasionnel, jouer un rôle de conseil
- Avoir des entretiens de suivi et d'évaluation avec son responsable
- ...

Afin de négocier et construire avec son subordonné un parcours individuel de professionnalisation, un supérieur peut s'inspirer des points suivants :

- Identifier les compétences requises par le poste occupé (ou par un projet spécifique).
- Réaliser un entretien professionnel avec l'agent afin d'identifier l'écart existant entre les compétences requises et les compétences acquises.
- Retenir les situations professionnalisantes les plus pertinentes (elles doivent faciliter l'acquisition de compétences nécessaires ultérieurement à l'agent).
- Organiser le dispositif d'accompagnement de l'agent dans sa progression (tuteur, compagnon).
- Définir les modalités permettant :
 - d'assurer une réflexion sur l'action (ce qui est acquis, ce qui doit être affiné, ce qui reste à acquérir) ;
 - de réguler les pratiques professionnelles en conséquence (mise en œuvre de nouvelles pratiques en vue de les améliorer).
- Planifier avec l'agent concerné la progression dans le temps (les différentes étapes, les échéances, ...).
- Contractualiser le dispositif de professionnalisation (engagements réciproques, actions retenues, moyens mis à disposition, échéances arrêtées, ...).
- Évaluer les acquis et faire évoluer les activités de l'agent en conséquence.

■ Josiane Reneteaud - CIFP Paris / Gilles Aymar - CEDIP

Bibliographie

- (1) Guy Jobert (1986) «Introduction au numéro 83-84 - reconnaître et valider les acquis» - Éducation permanente - p. 5.
- (2) Bernadette Courtois - Gaston Pineau (1991) «La formation expérientielle des adultes» La Documentation Française - Paris.
- (3) Gaston Pineau (Déc. 1989) «La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation» In : Éducation Permanente n°100/101 - p 24-25.
- (4) Colette Dartois (1986) «La validation des acquis» Courrier de l'A.D.E.P. n°73 - Citée par Bernard Lietard
- (5) Bernard Lietard (1986) «Cinq réflexions de bon sens sur la reconnaissance et la validation des acquis» In : Éducation permanente n° 83-84 - p. 18.
- (6) Marthe Sansregret (1986) «La reconnaissance des acquis expérientiels au moyen d'un portfolio» In : Éducation Permanente n° 83-84 - p. 127.
- (7) Philippe Carré (1992) «L'auto-formation dans la formation professionnelle» La Documentation Française - Paris - p. 79/83.
- (8) Richard Wittorski (1998) «De la fabrication des compétences» Éducation Permanente n°135 ((1998/2) : «La compétence au travail» p. 57 à 69.
- (9) David Garvin (1993) cité par Georges LOSS «Du reengineering à l'apprentissage» In Personnel - ANDCP - n° 376 - Janvier 1997 - p 39/44.
- (10) Christian Darvogne - Didier Noyé (1996) «Organiser le travail pour qu'il soit formateur : 12 dispositifs à mettre en oeuvre» INSEP Éditions - Paris.
- (11) EDF-GDF (1995) «Guide régional de professionnalisation au management de proximité» (Pour plus de détails, cf. fiche technique n° 5 « Créer la compétence collective» - «En lignes» n° 5 - Avril 1998)