

Compétences-clés

**Un dispositif
d'évaluation et de
reconnaissance des
compétences-clés**

Impressum

Production

OOFP – Office d'orientation
et de formation professionnelle
Unité Evaluations & Développement

Direction

Grégoire Evequoz

Chef de projet

Emmanuel Rossi

Collaboratrices scientifiques

Nadia Chardon
Zelda Freud

Partenariat Université de Genève

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Prof. Alberto Munari

Edition et diffusion

OOFP – Office d'orientation
et de formation professionnelle
Unité Information
6, rue Prévost-Martin
1205 Genève

Rédaction

Grégoire Evequoz

Mise en page

Suzanne Rechsteiner

Impression

Imprimerie Genevoise SA – Genève

Imprimé en Suisse
© OOFP 2003

Le projet Compétences-clés est réalisé avec le soutien de la Confédération
(OFFT) dans le cadre de l'APA 2

Avant-propos

Mettre en place un dispositif d'évaluation et de reconnaissance officielle des compétences-clés relève d'un énorme défi tant la notion de compétence-clé est encore floue et mal définie et tant ses modalités d'évaluation sont complexes. Le présent document a pour but de montrer étape par étape comment le dispositif « *Compétences-clés* » a été construit, quelle logique a prévalu lors de son élaboration, quelles théories et méthodes ont été utilisées.

Il était en effet difficilement concevable, de la part d'une instance officielle, de développer un tel dispositif sans donner au public, aux spécialistes de l'évaluation et de la recherche, aux responsables des politiques de l'emploi, de l'insertion et de la formation les éléments permettant de bien comprendre sa cohérence, et les présupposés sur lesquels il se fonde. Il en ressort un document très dense, utilisant parfois un jargon d'initié, dont la lecture n'est pas toujours aisée, même si un effort important a été fait pour qu'il soit le plus accessible possible.

La préoccupation majeure de toute l'équipe qui a participé à l'élaboration des « *Compétences-clés* » fut en permanence la rigueur théorique, la transparence pour expliquer le choix des méthodes utilisées, l'éthique du service public caractérisé par le souci d'offrir une nouvelle prestation de qualité à toutes celles et ceux qui souhaitent maintenir ou augmenter leurs chances de se développer dans leur emploi actuel ou futur. Les deux années de recherche-action nécessaires à sa réalisation n'ont cependant pas permis de répondre à toutes les questions posées par la problématique des compétences-clés et des zones d'ombres restent encore à clarifier. Des critiques émergeront certainement pour dénoncer certaines options prises sur le fond ou sur la forme. Elles seront toujours les bienvenues. Elles donneront l'occasion assurément à l'avenir d'améliorer encore ce dispositif et contribueront à alimenter le débat sur la compétence-clé, lui-même très lié à celui sur le travail et ses mutations.

« *Compétences-clés* » a été développé dans le cadre de l'Unité Evaluations et Développement de l'Office d'orientation et de formation professionnelle du canton de Genève. Nous tenons à remercier particulièrement Emmanuel Rossi, Nadia Chardon, Zelda Freud qui en ont été les principaux artisans, ainsi que Yvonne-Marie Ruedin, Suzanne Rechsteiner, et Olivier Dami pour leur participation active à la mise en forme de ce document. Notre reconnaissance va également au Professeur Alberto Munari de l'Université de Genève qui a suivi notre projet et nous a donné de précieux conseils tout au long de son élaboration. Nous souhaitons aussi associer à ces remerciements toutes les personnes salariées ou sans emploi qui ont accepté de participer activement aux différentes étapes de la création du référentiel et de son expérimentation. Enfin, ce projet n'aurait pas pu se concrétiser sans l'appui financier de la Confédération dans le cadre du deuxième arrêté sur les places d'apprentissage.

Grégoire Evequoz
Directeur
Unité Evaluations et Développement

Table des matières

Introduction	1
I De quelques aspects du travail aujourd'hui	5
Faire face aux événements	8
Echanger et interagir avec les autres	10
Offrir des prestations et des services	11
II Employabilité et compétences-clés	13
Les compétences-clés : une notion difficile à définir	16
Les compétences-clés : une combinaison de capacités	17
Les compétences-clés : une intelligence pratique	18
Compétences-clés et situations-clés	19
Le référentiel de compétences-clés : un système de référence	20
Donner un statut aux compétences-clés	21
III Construire un référentiel de compétences-clés	23
L'assessment center : une méthode reconnue et fiable	26
La construction des situations-clés	28
Le groupe de référence	30
L'analyse du matériel d'observation	31
Six grands domaines de compétences-clés	32
IV L'expérimentation du dispositif d'évaluation	35
Les modalités de l'expérimentation	38
Les modalités d'observation	39
Caractéristiques de la population reçue	40
Analyse des compétences-clés acquises	41
Au-delà de l'expérimentation	42
V La reconnaissance officielle des compétences-clés	43
Un dispositif officiel de reconnaissance et validation des acquis	46
Le bilan de compétences-clés	47
L'évaluation des compétences-clés	48
L'obtention d'une attestation de qualification	50
Bibliographie	53
Annexe – Le référentiel de compétences-clés	55

Introduction

Différents types de compétences

Face aux évolutions actuelles du monde du travail, occuper un emploi ou trouver un emploi nécessite en tout cas deux types de compétences : des compétences techniques spécifiques aux métiers et aux fonctions occupés ; des compétences dites génériques, transversales, qui seraient liées à des savoir-faire – sociaux, des savoir-être, des aspects de la personnalité. Le problème précisément c'est que sous cette catégorie de compétences, on va mettre des choses de nature différente et qui souvent sont peu définies. Pourtant les sélectionneurs, les employeurs, les responsables de ressources humaines affirment aujourd'hui que c'est bien sur la base de ces compétences que nous appellerons les compétences-clés, que les décisions d'engagement se prennent et non plus uniquement sur la base du diplôme ou de l'expérience.

Trois types de questions

- 1 D'une part, en termes de politiques publiques, ne convient-il pas désormais de parvenir à trouver des définitions précises de ce que l'on entend par ce type de compétence, afin de pouvoir aider précisément les personnes à les acquérir et les développer pour se maintenir dans un emploi ou changer d'emploi ? Peut-on laisser planer un flou sur un type de compétence dont on dit abondamment qu'il représente précisément des clés pour l'employabilité ? Doit-on considérer que la définition de ces compétences doit être exclusivement réservée aux grandes entreprises ou aux grandes associations professionnelles qui généralement les ont intégrées dans leur référentiel métier ou emploi ? Ou au contraire faut-il envisager des définitions et des modalités d'évaluations universelles ?
- 2 D'autre part, comment peut-on évaluer des compétences qui par définition ne sont pas liées à une activité précise, mais seraient propre au travail en général ? Qui dit évaluation, dit norme, système de référence ; est-il possible d'établir un étalon des compétences autres que techniques ? De manière concrète, comment peut-on affirmer si une personne est compétente pour résoudre des problèmes ou pour travailler en équipe, sans se référer pour cela à la situation spécifique de la personne ? Sur la base de quels indicateurs peut-on conclure qu'elle sait par exemple communiquer et échanger avec les autres ?
- 3 Enfin, dans une période où les procédures de reconnaissance et validation des acquis sont largement utilisées pour valoriser les acquis de l'expérience, ne convient-il pas de mettre en place des dispositifs permettant précisément de reconnaître également officiellement ces compétences qui par définition sont acquises par l'expérience ? N'est-il pas paradoxal de constater aujourd'hui que les procédures de reconnaissance et validation des acquis ne concernent essentiellement que des compétences qui se réfèrent à des connaissances théoriques et méthodologiques ? Qu'en est-il de la reconnaissance de ces compétences qui sont propres à l'exercice de l'activité professionnelle elle-même ?

Le dispositif «Compétences-clés» : une approche empirique

Afin de répondre à ces questions, nous avons opté pour une approche empirique qui a consisté à construire de toutes pièces un dispositif d'évaluation et de reconnaissance officielle des compétences-clés. Ceci peut paraître inhabituel dans un domaine comme celui des compétences, où, semble-t-il, le débat théorique prend parfois le dessus sur la mise en place d'applications concrètes. Nous pensons de notre côté que la meilleure manière de résoudre les problèmes que posent les compétences-clés, en matière de définition, d'évaluation, de reconnaissance, était de s'y confronter concrètement. Nous avons donc pendant deux ans entrepris une démarche recherche-action qui s'est effectivement terminée par la mise en place d'un dispositif qui a pour dénomination «Compétences-clés». Une fois ce résultat atteint nous avons considéré qu'il était

Un développement en cinq chapitres

normal de rendre publique la formalisation des différentes étapes qu'il avait été nécessaire de franchir pour passer d'une série de questions à un dispositif opérationnel.

L'objectif est pédagogique. Nous souhaitons bien expliquer comment, à partir de quel cadre théorique et méthodologique, nous sommes parvenus à évaluer et reconnaître des compétences-clés. Les cinq chapitres de ce document traduisent bien ce souci. Ils sont conçus en principe pour être lus dans l'ordre chronologique prévu.

Premier chapitre

Dans le premier chapitre, nous tenterons de mettre en évidence qu'il est en effet impossible de comprendre la notion elle-même de compétences-clés si on l'isole des enjeux qui marquent actuellement l'évolution du travail. Toute compétence est toujours liée au contexte. Il en est de même pour les compétences-clés. Il était donc logique de commencer par situer le contexte du travail aujourd'hui. Bien sûr, notre ambition est ici limitée. Nous n'avons pas pour but de faire une analyse exhaustive de ce qu'est le travail, mais seulement d'en définir quelques grands contours et de les mettre en perspective à travers le thème des compétences-clés.

Deuxième chapitre

Dans le deuxième chapitre, nous établirons un lien entre employabilité et compétences-clés. Nous tenterons alors de définir ce que l'on entend par compétence-clé, mais nous chercherons surtout à bien situer notre cadre conceptuel. Une démarche empirique n'exclut pas, bien au contraire, de se référer à un cadre théorique surtout lorsque le thème est aussi complexe. Nous insisterons ici sur les caractéristiques des compétences-clés qui sont toujours liées à l'action, qui sont constituées par une combinaison de savoir-faire ou de capacités, qui peuvent se mobiliser à partir de situations-clés, et qui enfin sont transférables. Nous terminerons en situant le double aspect de la compétence-clé et en évoquant le statut et la légitimité de ce type de compétence.

Troisième chapitre

Dans le troisième chapitre, nous aborderons la question centrale du référentiel de compétences-clés. Nous présenterons la méthode choisie pour élaborer un tel référentiel et le résultat obtenu. Cette méthode implique une méthodologie particulière pour créer des exercices de mise en situation, pour observer les personnes en situation, pour enfin parvenir à un système de décodage. C'est sans conteste la partie la plus théorique du document, mais sans doute la plus importante. Elle illustre à elle seule combien lorsque l'on veut identifier des compétences, et encore plus des compétences-clés, on est obligé de passer par un travail de hiérarchisation et de catégorisation. Celle-ci se fera autour de trois notions : indicateurs comportementaux, capacités, compétences-clés. C'est la mise en place d'un tel outil qui peut ouvrir la voie à des possibilités d'évaluation des compétences-clés.

Quatrième chapitre

Dans le quatrième chapitre, nous décrivons précisément comment, en expérimentant le référentiel de compétence-clé, nous avons construit un dispositif d'évaluation. Ce chapitre comme le précédent d'ailleurs montre bien la démarche empirique à laquelle il était fait référence plus haut. Il a été proposé à des personnes volontaires de se prêter au jeu de l'évaluation de leurs compétences-clés selon un cadre très précis. L'analyse des résultats obtenus donne une idée des différences individuelles qui existent dans la mobilisation de ces compétences mais également ouvre la voie à des recherches futures sur la prédominance de telles capacités sur d'autres.

Cinquième chapitre

Dans le cinquième chapitre, nous franchirons un pas supplémentaire qui est celui de la reconnaissance officielle des compétences-clés et d'une certaine manière de leur institutionnalisation. A partir du moment où des modalités d'évaluation existent, qu'elles reposent sur un référentiel construit de manière rigoureuse, il devient possible de reconnaître officiellement ces compétences dans le cadre par exemple d'une procédure cantonale de reconnaissance et validation des acquis, comme c'est le cas dans le canton de Genève. Cette reconnaissance va prendre des formes très similaires à celles d'une procédure de certification, ce qui veut dire aussi que son obtention va être liée à des exigences prédéfinies.

Chapitre I

De quelques aspects du travail aujourd'hui

Le monde du travail, comme chacun le sait, a considérablement évolué ces dernières décennies. Même si la plupart des mutations qui l'ont marqué sont bien connues, il convient tout de même de revenir sur cette évolution dans la mesure où elle va s'avérer déterminante pour comprendre la signification et les enjeux qui concernent les compétences-clés.

Il semble possible de résumer les principales mutations qui ont marqué le monde du travail à travers en tout cas trois grandes caractéristiques relevées notamment par Zarifian (2000) : la disparition progressive des tâches répétitives et l'importance du facteur humain pour faire face aux incertitudes ; la prédominance du travail collectif et la place toujours plus prépondérante des échanges et des interactions ; une centration plus grande vers les prestations et les services qui va bien au-delà de la répartition traditionnelle entre secteurs secondaire et tertiaire.

Ces différentes caractéristiques vont constituer également les nouvelles contraintes du travail qui vont peser sur les individus, et les obliger précisément à développer des compétences, que l'on va appeler les compétences-clés. Ceci d'autant plus que l'internationalisation croissante de l'économie, l'irruption des nouvelles technologies de l'information, le développement d'une concurrence sans merci, la montée des exigences de la clientèle, le développement des interactions entre l'entreprise et son environnement vont encore augmenter la pression qui va se faire sur la production de biens et de services.

Faire face aux événements

Evolution du monde du travail

L'automatisation et les systèmes informatiques ont entraîné une disparition progressive des tâches répétitives. En même temps, comme le note Jobert (1999), « les situations de production de biens et de services deviennent si instables et imprévisibles, du fait de la fluidité et de la versatilité des marchés, des fabrications en petites séries, des évolutions technologiques rapides, qu'il est devenu difficile de prescrire de manière extérieure ce qu'il convient de faire dans le fil de l'action ». Il est ainsi fait de plus en plus appel à l'initiative et à la responsabilité des travailleurs.

D'après le livre blanc de la Communauté européenne sur l'éducation et la formation (1995), l'émergence des nouvelles technologies de l'information a fait disparaître les travaux routiniers et répétitifs qui aujourd'hui sont codifiés et programmés par des machines. Elle a aussi laissé la place à un travail nécessitant initiative et adaptation.

Si les nouvelles technologies accroissent le rôle du facteur humain dans les processus de production, elles rendent aussi le travailleur plus vulnérable aux changements de l'organisation du travail, car il est devenu un simple individu confronté à un réseau complexe.

Par ailleurs, les technologies de l'information pénètrent de manière massive dans les activités liées à la production et les activités liées à l'éducation et à la formation. Elles opèrent ainsi un rapprochement entre les manières d'apprendre et les manières de produire. Les situations de travail et les situations d'apprentissage tendent à devenir proches sinon identiques du point de vue des capacités mobilisées.

Pour traduire cette tendance, Zarifian (2000) considère que la notion d'événement devient une sorte de modèle paradigmatique du travail d'aujourd'hui et il lui donne deux significations différentes.

A Un événement est quelque chose qui survient de manière partiellement imprévue, non programmée mais importante pour le succès de l'activité productive. L'activité humaine va alors reposer sur l'affrontement d'événements venant perturber le déroulement normal du système de production. Dans le domaine de la production, ces événements sont par exemple des pannes, des matières manquantes, des changements imprévus de programme de production ou des demandes impromptues d'un client.

B Faire face à un événement consiste à prendre en compte non pas les aléas intervenant à l'intérieur d'un système de production, mais les problèmes inédits posés par son environnement : par exemple, les nouveaux usages de produits ou les nouvelles attentes de la clientèle. Ces problèmes inédits vont mobiliser des activités d'innovation. L'événement fait ainsi partie de la vie normale d'une organisation dès lors que celle-ci est attentive à son environnement et à la destination de ses produits.

Faces aux événements : confrontation, analyse et anticipation

Dans ce contexte, faire face à un événement c'est donc : rester vigilant sur les modifications possibles de l'environnement ; enclencher toutes les actions afin d'inventer une réponse pertinente par rapport à cet événement ; mener ces actions comme un processus événementiel au sein duquel on étudiera différentes options, on découvrira et expérimentera la meilleure solution. C'est également faire preuve d'initiative face à des événements qui débordent par leur singularité et leur imprévisibilité. Prendre une initiative, c'est ici inventer une réponse adaptée pour faire face avec succès aux événements. C'est aussi faire preuve de responsabilité, dans la mesure où il ne s'agit plus d'exécuter des ordres mais d'assumer soi-même la charge de l'évaluation de la situation.

La notion d'événement a des conséquences fortes quant à l'approche du travail et aux contraintes qui pèsent désormais sur le travailleur. Pour reprendre l'expression de Zarifian, elle réintroduit « le travail dans le travailleur ». Elle déstabilise aussi en profondeur le schéma du travail industriel classique. En effet, comme le relève la plupart des auteurs qui ont étudié les nouvelles formes du travail, le professionnel ne peut plus être enfermé dans des prédéfinitions de tâches à effectuer dans un poste de travail. Aujourd'hui, être professionnel consiste à faire face à des événements de manière

pertinente et experte. Pour Le Boterf (1997), le professionnel devient l'homme de la situation. Il doit aller au-delà du prescrit. Il doit prendre des décisions face aux imprévus et aux aléas. Il sait estimer la vitesse de dégradation d'un ensemble d'indicateurs et en prévoir les conséquences .

La notion d'événement va changer finalement la manière d'envisager les apprentissages professionnels et d'évaluer l'expérience d'un salarié. Dans un univers événementiel, il n'est plus possible de se baser sur la simple répétition ou la durée d'occupation d'un poste. L'acquisition d'expériences doit être organisée en trois étapes: confrontation directe avec des événements, analyse critique et systématique de ces événements et leur anticipation préventive. L'apprentissage va devoir se structurer autour de ces trois axes. Par ailleurs, le degré d'expérience des salariés ne dépend plus de la durée d'occupation d'un poste, mais de la diversité des événements affrontés et de la qualité de l'organisation qui permet de les affronter.

Echanger et interagir avec les autres

Le travail est collectif

L'importance du collectif représente un autre changement dans le monde actuel du travail. Le travail en « solitaire » n'existe quasiment plus. Il n'est plus imaginable de concevoir dans une entreprise quelqu'un qui ne communiquerait pas avec les autres, qui ne devrait pas partager de l'information. Comme l'affirme Rabasse (2000), le processus de travail semble davantage dépendre d'un collectif de travail que d'individualités : « les organisations complexes « intelligentes » intègrent l'action individuelle, les interactions personnelles et le processus de décision comme variables d'action ». De son côté, De Rosnay (1996) parle de « société informationnelle », organisée en réseaux de pouvoir, en réseau de communication, en cellules indépendantes et pourtant communicantes les unes par rapport aux autres.

Dans ce contexte, la qualité des interactions devient désormais centrale pour améliorer la performance des organisations. Ceci est mis en lumière dans de très nombreux domaines : on assiste par exemple à des interactions de plus en plus dynamiques et variées au sein d'une équipe de travail, entre plusieurs ateliers, entre ateliers et services connexes, entre métiers différents, entre une entreprise et son réseau de sous-traitants. Mais la qualité des interactions ne peut être assurée par une simple coordination automatique d'opérations, ni par des transferts d'informations. Il importe de savoir communiquer, c'est-à-dire de construire une compréhension réciproque et des bases d'accord qui seront le gage du succès des actions menées en commun.

Quatre conditions vont être nécessaires à une bonne communication

- A** Il faut parvenir à comprendre les problèmes et les contraintes des autres. Les autres, ce sont les autres individus au sein d'une équipe, les autres équipes de travail, les autres métiers, les autres services. Mais comprendre les autres, c'est aussi développer de manière permanente une conscience de l'interdépendance, de la complémentarité et de la solidarité des actions.
- B** Il faut pouvoir se mettre d'accord ensemble sur des enjeux et des objectifs d'action pris et assumés en commun et sur les règles qui vont permettre d'organiser ces actions. Reynaud, cité par Rabasse (2000), soutient par exemple que les actions collectives de travail visent à l'élaboration de règles. Celles-ci, écrites ou non écrites, ont une fonction importante de contextualisation et de pouvoir pour améliorer l'organisation et la fonctionnalité du groupe.
- C** Il est nécessaire de partager des normes minimales de justice qui autorisent un égal accès à la communication et à l'information ainsi qu'à une équitable répartition des gains. Ceci implique l'utilisation d'un langage commun, élaboré à partir de codes professionnels connus et reconnus par les gens d'une même profession, qui va notamment faciliter le dialogue entre les équipes de travail.
- D** Communiquer c'est interagir, mais le contenu ne doit pas être oublié. La difficulté aujourd'hui, c'est que les individus sont confrontés à une multiplicité de messages émis et transmis. Il devient indispensable de développer la capacité informative de ces messages. L'excès de communication peut provoquer des problèmes de communication sous forme par exemple de confusion, de désinformation, de relativisme, et finalement d'opacité.

On le voit, les conditions d'une communication satisfaisante sont exigeantes. Lorsqu'elles sont réussies, on enregistre des progrès sociaux et économiques considérables. Les échanges de savoirs, de points de vue sur la production et les attentes des publics, les confrontations de compétences sont une source de dynamisme et de richesse pour une organisation complexe. D'où le succès des organisations par projets, des organisations par processus transverses et l'importance des réseaux de travail.

Le travail est aujourd'hui collectif. C'est une nouvelle contrainte, dans la mesure où ceci implique vraiment pour les personnes et les groupes le développement de nouvelles capacités de communication, dont l'énoncé des conditions faites plus haut montre bien la difficulté et la complexité.

Offrir des prestations et des services

Le travail est aujourd'hui *centré sur les services et les prestations*. Travailler consiste à engendrer un service à l'attention d'un destinataire. Comme l'indique Zarifian (2000), parler de service c'est considérer le produit comme un service rendu à des destinataires précis par rapport à des problèmes et des applications concrets. La logique de service s'inscrit dans une mutation importante du travail car elle fait intervenir à la fois l'utilisateur lui-même, qui doit participer à la coproduction du service et concourir à l'évaluation, sur la durée, des effets positifs qu'il en tire, et l'entreprise qui va travailler sur ces attentes, tenter de les anticiper, exprimer ce qui lui semble possible d'offrir à un coût raisonnable, suivre et évaluer les effets dans la durée.

De nouvelles contraintes

Cette logique de service a des conséquences sur le travail. Elle introduit de nouveaux critères de productivité et ici également, comme dans les deux cas précédents, des nouvelles contraintes : nécessité de comprendre les problèmes des usagers, faculté d'écoute et d'adaptation ; fiabilité de l'information qui est donnée et fiabilité du traitement qui en est fait. Zarifian insiste en fin de compte sur l'omniprésence de la qualité de la communication qui doit être présente dans les dialogues et la coopération menés avec les clients-usagers, dans les processus d'action que différentes catégories de salariés doivent ensemble activer, dans les analyses a posteriori des effets utiles et les évaluations critiques de la qualité du service offert, présente dans les recherches d'amélioration et d'innovation.

Chapitre II

Employabilité et compétences-clés

L'importance de la relation client dans à peu près tous les métiers et activités, la nécessité de travailler de plus en plus fréquemment en collaboration, en réseau, par échange d'informations, l'incertitude et l'imprévisibilité des événements constituent le cadre actuel de travail.

Pour travailler, l'individu, au-delà de la maîtrise des compétences techniques, devra en effet être capable de s'adapter à ce cadre et développer une certaine forme de compétences que l'on va appeler les compétences-clés. Celles-ci vont lui garantir son employabilité, c'est-à-dire lui permettre de remplir les conditions nécessaires au maintien dans un emploi ou à la recherche avec succès d'un nouvel emploi. Pour Barkatoolah (2000), l'employabilité est « une forme nouvelle de gestion prévisionnelle de l'emploi envisagé non plus à l'échelon de l'entreprise mais à l'échelon de l'individu lui-même, dont elle permet de tracer l'avenir professionnel ». L'employabilité recouvre alors une dimension individuelle. Il s'agit pour chacun de prendre en charge son devenir, d'être demandeur d'informations sur les emplois, leurs exigences en matière de compétences à court et à moyen terme et d'élaborer sa propre stratégie par rapport à ces données. La définition et l'identification des compétences-clés s'inscrivent bien dans ces enjeux.

Parvenir à bien définir ce que sont les compétences-clés, mettre en évidence leurs caractéristiques, mais également mettre en place des outils pour les évaluer et les reconnaître officiellement, c'est apporter des outils permettant aux individus de renforcer leur position sur le marché du travail, c'est le cas échéant faciliter leur démarche de réinsertion.

Les compétences-clés : une notion difficile à définir

Plusieurs auteurs ont souligné la difficulté à définir ce type de compétences et la multiplicité des termes utilisés pour les désigner. On parle de compétences comportementales, de compétences sociales, de savoir-être. Pour Le Boterf (1997), ces expressions traduisent souvent plus le flou que la rigueur : « Bien des descriptions de postes de travail, d'emplois types ou de métiers y mettent « un fourre tout » de capacités, d'attitudes, de qualités personnelles ou de valeurs éthiques dont le contenu hétéroclite et surréaliste laisse parfois perplexe : « sens des responsabilités », « imagination », « confiance en soi », « aptitude à la communication », « respect des engagements », « sens de la qualité », « soigneux », « sang-froid », « aptitude à travailler en groupe », « initiative », « ouverture au changement », « avoir de la personnalité ». Le savoir-être serait-il la voiture balai de la compétence ? ». Bellier (2000) dénonce également l'amalgame qui est fait lorsque l'on parle de ce type de compétences-clés entre des données qui concernent la personnalité voire le caractère (charisme, assurance, présence, honnêteté, loyauté) et d'autres qui sont plus liées au comportement social (communiquer, travailler en équipe, s'exprimer, motiver, convaincre).

La personnalité correspond à ce qui est stable dans l'espace et dans le temps, à cette partie pérenne de nous-même et ne peut donc en aucun cas dépendre du contexte ou d'une situation particulière. Les notions d'intérêt, de motivation ou désir sont plus fondamentales que celles qui concernent la compétence, laquelle est réductrice dans la mesure où elle est liée à un contexte et à une situation spécifique.

Il est très important de ne pas assimiler compétences et personnalité (ce qui est souvent le cas). La tendance est alors de juger la personne en même temps que l'on croit être en train de décrire « objectivement » ses comportements.

**Des savoir-faire
relationnels**
**Des savoir-faire
cognitifs**

Tenant compte de ces éléments, les compétences-clés peuvent être définies comme un ensemble de capacités que la personne va mettre en oeuvre pour faire face à ces exigences et aux contraintes actuelles du travail qui viennent d'être définies et qui se retrouveront, comme l'a bien montré Le Boterf (1994), autour à la fois de « savoir-faire relationnels » qui recouvrent l'ensemble des capacités permettant de coopérer efficacement avec autrui (écoute, négociation, travail en groupe, communication, travail en réseau) et de « savoir-faire cognitif » qui correspondent à des opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de décision, à la création ou à l'invention.

La compétence-clé va être transférable à d'autres situations qui vont avoir des caractéristiques semblables. Les compétences-clés sont pertinentes pour résoudre une classe de problème ou pour affronter des catégories de situations. Avoir des compétences-clés signifie avoir la capacité de s'adapter à des situations de même nature. Ce transfert se fait en mobilisant des compétences d'adaptation, d'improvisation, de prise d'initiative.

Nous reviendrons sur ces aspects au chapitre suivant. Auparavant, il faut insister sur quelques aspects théoriques de la compétence-clé qui seront indispensables à la fois pour comprendre les contraintes auxquelles on se confronte lorsque l'on souhaite les évaluer et les solutions qu'il faut trouver pour résoudre certains problèmes méthodologiques.

Les compétences-clés : une combinaison de capacités

La compétence-clé est la combinaison de plusieurs capacités ou savoir-faire. Avoir des compétences-clés, c'est précisément être capable de mobiliser et « combiner » le moment voulu plusieurs capacités indispensables. Par exemple, comme on le verra plus tard, la compétence-clé « résoudre des problèmes » est la résultante de sept capacités distinctes, qui sont des éléments de la compétence, mais pas la compétence en soi.

Pour qu'il y ait compétence, il faut que la personne puisse utiliser ces capacités avec succès dans une situation donnée. Chacune de ses capacités va être observable à travers des comportements que l'individu va adopter pour être efficace dans une situation donnée. Ces comportements vont être considérés comme des indicateurs que les capacités sont présentes et que l'individu peut les mettre en œuvre. Par exemple pour la compétence « résoudre des problèmes » nous allons retrouver vingt cinq indicateurs.

Les compétences-clés : une intelligence pratique

Un engagement personnel de l'individu

Les compétences-clés se fabriquent, se développent et s'actualisent dans l'action au travers de la réalisation et de la production. Pour reprendre l'expression de Zarifian, la compétence-clé résulte d'une démarche propre de l'individu qui accepte de prendre en charge la situation et de se prendre en charge lui-même. L'engagement personnel de l'individu comme sujet de ses actions est essentiel et incontournable. Ce caractère très fort de la compétence-clé liée à l'action lui donne un statut d'intelligence pratique ou de « metis » pour reprendre une expression homérique. La « metis » vise l'efficacité pratique dans le rapport de l'homme à la réalité. Comme le dit Jobert (1999) citant Detienne et Vernant, elle désigne une intelligence qui « au lieu de contempler des essences immuables, se trouve directement impliquée dans les difficultés de la pratique affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus divers de l'action » (p. 212).

De l'expérience acquise dans tous les lieux de vie

Les compétences-clés représentent donc une intelligence pratique des situations. Ceci leur confère un statut particulier dans la mesure où plus que toute autre compétence, elles seront liées à l'expérience et ne peuvent s'acquérir formellement. Elles sont acquises dans la diversité des moments et des lieux de vie qui vont bien au-delà de la sphère professionnelle et qui se retrouvent dans la vie associative, dans l'éducation familiale, dans la pratique d'un sport ou d'une activité culturelle.

Une évaluation dans l'action

D'où l'importance de pouvoir intégrer l'évaluation de ces compétences dans le cadre de procédure de reconnaissance d'acquis de l'expérience comme on le verra plus loin. Ceci nécessite également d'évaluer la compétence-clé toujours dans l'action elle-même. Ce n'est ainsi pas parce que quelqu'un dit qu'il sait travailler en équipe, qu'il saura forcément mettre en œuvre cette compétence dans l'action. Pour pouvoir observer et évaluer la compétence « travailler en équipe », il faudra ainsi observer la personne dans ce genre de situation.

Compétences-clés et situations-clés

Dépendante du contexte et liée à l'action, la compétence-clé va se mobiliser sur des situations qui elles-mêmes seront des situations dites clés. Celles-ci refléteront des situations significatives du travail aujourd'hui et obligeront l'individu à adopter des comportements qui montrent très clairement qu'il peut produire le résultat escompté. Ces situations-clés ont elles un caractère de transversalité. Leurs éléments peuvent se retrouver dans des situations quotidiennes de travail, mais aussi dans des situations fictives ou tests qui reproduisent les conditions de la réalité. Sans trop anticiper sur la suite, c'est cette dernière solution que nous avons choisie dans le cadre de notre dispositif.

Cinq types de situations-clés

Nous avons répertorié cinq types de situations-clés qui permettent de reproduire, en tout cas par certains aspects, quelques grandes exigences du travail aujourd'hui. Des situations collectives qui vont nécessiter la collaboration, la recherche de solutions créatives en commun, et des prises de décision. Des situations qui vont impliquer une prise d'information individuelle, l'analyse d'une information, mais aussi sa restitution à un groupe avec des échanges et la réponse à des questions. Des situations où les personnes engagées doivent pouvoir être en position de négocier. Des situations qui mettent en jeu des personnes avec des statuts hiérarchiques différents et dont certaines doivent assumer des tâches d'encadrement et prendre des décisions en vue d'atteindre un objectif. Enfin, des situations qui vont obliger les participants à devoir résoudre des problèmes et s'organiser face à des tâches complexes.

Trois conditions pour faciliter la mobilisation des compétences-clés

Ces situations-clés, pour pouvoir faciliter la mobilisation de compétences-clés, doivent répondre au moins à trois conditions.

- A** Elles doivent comporter un ensemble d'éléments objectifs qui sont les données de la situation, et qui vont comporter par exemple le nombre de personnes impliquées, le lieu dans lequel se déroule l'action, les moyens que les gens vont avoir à leur disposition en termes d'information, de temps à disposition.
- B** Elles doivent intégrer des enjeux, qui vont fournir l'orientation des actions potentielles que cette situation peut appeler ; en d'autres mots il s'agit ici de bien définir les résultats attendus, de la part des acteurs, la finalité des tâches données.
- C** Les personnes doivent adhérer à ces enjeux, pouvoir se situer par rapport à eux, pouvoir percevoir un intérêt de participer à la situation, de déterminer ses actions en conséquence. Il y a ici un élément subjectif qui se réfère au sens que la situation prend pour la personne elle-même en fonction de son histoire et de ses propres enjeux.

Le référentiel de compétences-clés : un système de référence

Les situations-clés telles qu'elles viennent d'être définies ici ont pour but de reproduire les principales conditions de travail actuelles, et de faciliter la mise en œuvre des compétences-clés. Mais ces situations ont également une autre fonction. Elles servent à établir précisément un référentiel de ces compétences. Cette fonction peut paraître encore un peu abstraite. Elle deviendra plus concrète au fur et à mesure de l'exposé.

De manière générale, les référentiels de compétences sont des descriptifs d'actes ou de performances observables mettant en lumière un ensemble de compétences. Il s'agit de « systèmes de référence » qui s'inscrivent dans une logique dynamique et donc évolutive.

Dès lors le référentiel de compétences va être à la fois utile pour pouvoir décrire les compétences nécessaires à l'accomplissement avec succès d'un métier ou d'un emploi. Il sera aussi précieux pour évaluer au moyen de supports divers d'évaluation, si la personne maîtrise ou non ces compétences. D'où l'importance qu'il faudra accorder à sa construction. Plus celle-ci repose sur des bases solides, une méthode fiable et l'établissement d'indicateurs précis, plus il sera ensuite facile de pouvoir utiliser ce référentiel comme outil d'évaluation.

Une observation en situation réelle

Pour élaborer des référentiels de compétences « métiers » ou « emploi » il existe plusieurs méthodes (G. Evéquo, 2001). Celles qui paraissent les plus pertinentes sont toutefois celles qui se basent sur l'observation de personnes en situation de travail réelle et qui tentent de décrire les différents types de savoir-faire ou capacités qui y sont mises en œuvre. Elles ne sont malheureusement pas suffisamment utilisées car elles sont assez lourdes dans leur organisation. Mais ce sont les plus fiables car elles saisissent la compétence en action.

Cependant, quelle que soit la méthode utilisée, l'élaboration d'un référentiel de compétences oblige de se poser **trois questions indispensables** :

- De quelles compétences la personne a besoin pour réaliser avec succès la tâche qu'on lui demande ?
- Quels sont les moyens dont elle doit disposer (ressources) et qu'elle doit utiliser ?
- Quels sont les indicateurs d'évaluation qui en résultent pour dire si la compétence est acquise ou pas ?

Ces questions sont encore plus pertinentes lorsque l'on s'interroge sur les compétences-clés. Elles amènent précisément à devoir définir ces compétences mais surtout à s'interroger sur les possibilités de leur évaluation. Il faut le dire, c'est un des problèmes majeurs. Tout le monde peut admettre que le travail en équipe, la résolution de problème, le traitement de l'information sont des éléments indispensables pour l'emploi aujourd'hui, mais comment évaluer si les personnes possèdent ces compétences ou pas ? Comment définir également ce que l'on entend par ces termes ? Nous l'avons dit, la compétence s'exerce dans l'action, il faut donc pouvoir l'observer mobilisée par la personne en situation. Deuxième problème : qui dit évaluation, dit référence. Si on veut évaluer, il faut pouvoir évaluer par rapport à des critères précis, des indicateurs. C'est ici que se pose de manière aiguë la question du référentiel clé et les questions qui viennent d'être posées ci-dessus.

Un référentiel lié à des compétences-clés universelles

Les référentiels ont pour but de déterminer si la personne a acquis de telles compétences ou pas. Aujourd'hui, de tels outils sont quasi inexistantes. La plupart du temps, les compétences-clés sont inscrites dans des référentiels qui sont liés à des métiers ou des emplois spécifiques. A notre connaissance, des référentiels qui tentent d'évaluer uniquement les compétences-clés en référence aux situations universelles de travail n'existent pas.

Dans le chapitre suivant, une large place sera consacrée aux différentes étapes nécessaires pour élaborer un tel référentiel. Il faut encore auparavant pour terminer ce chapitre qui définit le cadre théorique, aborder la question du statut des compétences-clés.

Donner un statut aux compétences-clés

Une réglementation et des critères précis d'observation et d'évaluation

Comme l'ont fait remarquer Aubret et collaborateurs (1993), toute compétence ne se justifie que si elle peut être reconnue et jugée par autrui. De son côté, Le Boterf affirme que c'est une procédure de validation qui rend « compétente » une façon d'agir.

La compétence a donc une double dimension : une dimension cognitivo-pratique, qui se manifeste par la réalisation positive d'une activité ; une dimension normative, qui se caractérise par la reconnaissance de ce succès par un tiers. Il n'y a donc « compétence » que si ces deux conditions sont réunies : l'atteinte du but recherché et la reconnaissance de cette attente par autrui.

Pour que la compétence-clé puisse bénéficier d'un statut, d'une reconnaissance officielle, ses modalités d'évaluation par l'extérieur doivent s'inscrire d'une part dans un cadre formel défini par une réglementation et reposant sur des critères précis d'observation et d'évaluation. D'autre part, le jugement d'autrui doit donner toutes les garanties de neutralité, d'impartialité et de fiabilité.

Dans le dernier chapitre, nous montrerons comment une procédure légale de reconnaissance et validation des acquis peut constituer un cadre pertinent pour donner un statut et une légitimité aux compétences-clés. Mais une des bases de la reconnaissance officielle des compétences-clés repose sur le référentiel qui lui est destiné. D'où l'importance qu'il faut attribuer aux différentes étapes de sa construction.

Chapitre III
Construire un référentiel
de compétences-clés

La construction d'un référentiel de compétences-clés est une démarche complexe pour des raisons qui sont liées d'une part aux caractères transversaux et génériques des compétences-clés, à la difficulté d'observer les personnes dans des situations réelles de travail qui soient souvent suffisamment larges pour servir de base générale, et qui ne soient pas trop spécifiques à un métier ou à une organisation.

Pour y parvenir, nous avons construit le cadre méthodologique suivant qui s'inspire de la méthode des « assessment centers ». Nous avons imaginé de manière théorique des situations-clés. Dans un deuxième temps nous avons proposé à des personnes (le groupe pilote) de « se mettre en situation » et de réaliser une tâche qui leur était proposée. Ces personnes étaient alors filmées. Au terme de ces séances, nous avons procédé à l'analyse du matériel ainsi recueilli. Nous avons ainsi pu déterminer des indicateurs de comportements qui correspondaient à des capacités qui elles-mêmes résultaient de la mise en œuvre de compétence. Enfin, nous avons pu construire des grilles d'observation. Le référentiel de compétences-clés était né.

L'assessment center : une méthode reconnue et fiable

Il convient ici de rappeler ce qu'est un assessment center, même s'il s'agit aujourd'hui d'une méthode largement répandue et qui a fait ses preuves en matière de fiabilité des observations qu'elle permet.

Le terme «assessment» signifie à la fois observation, évaluation, estimation et détermination de compétences, de style d'action et de potentiel. Le mot «center» sous-entend une structure de réunion ou d'interactions.

Communément, cette expression est utilisée aujourd'hui pour désigner l'évaluation des compétences d'une personne par sa mise en situation au cours de simulations, que nous avons appelée «situations-clés».

Un ou deux évaluateurs sont chargés d'observer et d'évaluer les personnes dans les mises en situation.

Les modalités d'assessment center

Les modalités d'assessment center, dans cette étape de construction du référentiel, sont les suivantes :

- Chaque mise en « situation-clé » dure environ 45 minutes.
- Les personnes par groupe de quatre sont accueillies et invitées à prendre place autour d'une table dans une salle équipée de caméras.
- Elles sont informées qu'elles sont filmées durant la mise en situation, et que les enregistrements ne sont visualisés que par les membres de l'équipe chargée d'élaborer le référentiel.
- Leur anonymat est garanti.
- Chaque groupe participe à une seule mise en situation-clé.
- Elles reçoivent ensuite les données sur la situation-clé et des informations concernant le temps à leur disposition.
- Laissées ensuite seules dans la salle, elles sont invitées à effectuer la tâche demandée.
- Présents dans une « régie », salle attenante équipée de caméras permettant de visualiser ce qui se passe dans la salle voisine, deux membres de l'équipe observent les personnes et veillent au bon déroulement des mises en situation.

La particularité de ce setting, contrairement aux situations habituelles des assessment centers, réside dans le fait que dans cette phase d'élaboration du référentiel les observateurs ne bénéficient pas de grilles d'observation ni d'indicateurs. Il s'agit seulement, à travers la vidéo, de recueillir le plus d'informations possible sur les comportements adoptés par les personnes dans les « situations-clés ».

Un debriefing associant les observateurs et les participants

A la fin de chaque mise en situation, les observateurs font part de leurs remarques dans le cadre d'un debriefing avec les participants. Celles-ci portent généralement sur les comportements les plus visibles lors de l'observation et les plus marquants. Lors de ces discussions, il est prévu de recueillir également l'avis des participants sur la qualité des exercices et la pertinence des situations-clés proposées, leur lien avec la réalité. Chacun est interrogé sur la clarté de la consigne : « est-elle compréhensible ou y a-t-il des éléments ambigus ? » ou encore sur le temps imparti : « est-il suffisant ? ».

Les avantages de la méthode d'assessment center

Si on se réfère à la définition des compétences-clés définies plus haut et à ses principales caractéristiques, on peut relever que la méthode d'assessment center a les avantages suivants :

- Elle garantit la mise en oeuvre de compétences-clés, dans la mesure où il s'agit bien de mettre les personnes en action, dans un contexte particulier, et par rapport à des situations-clés.

- Elles nécessitent de la part de l'individu une prise d'initiative sur la situation. Ce dernier doit agir en mobilisant ses compétences de manière à inventer une réponse adaptée pour atteindre l'objectif. De même, elles demandent de sa part une prise de responsabilité sur la situation dans le sens où il doit assumer les effets de ses actions.
- Ces situations-clés font également appel à l'intelligence pratique du sujet, afin qu'il puisse comprendre les constituants-clés de la situation pour faire y face de manière adaptée. L'individu doit ainsi mobiliser certaines des connaissances qu'il a déjà acquises en fonction de l'intelligence de la situation.
- Elles permettent une observation relativement précise des indicateurs de comportements dans la mesure notamment où tous les comportements sont filmés et vont faire l'objet de protocoles de recherche. La méthode de l'assessment est donc tout à fait utile pour construire un référentiel de compétences-clés et répondre aux questions qu'il est indispensable de se poser lors de son élaboration (voir chapitre II).

La construction des situations-clés

La construction de situations-clés constitue une phase centrale dans la création de ce référentiel. C'est sur cette base que l'on va ensuite pouvoir élaborer les descriptifs d'actes ou de performances observables mettant en évidence, comme rappelé plus haut, un ensemble de compétences. Pour construire ces cinq situations, des tâches ont été imaginées en fonction des trois grandes caractéristiques du travail décrites dans la première partie, de telle manière qu'apparaissent bien les exigences liées aux situations collectives, aux échanges d'information, à la communication, à la capacité d'écoute, d'anticipation, de résolution de problème, de synthèse etc. A ce stade de l'élaboration du référentiel de compétences-clés, ces cinq situations-clés étaient considérées comme une base expérimentale susceptible de modification, voire d'élargissement. Elles semblaient couvrir un champ suffisamment large de capacités et de savoir-faire. Pour chaque situation-clé, nous avons fait l'hypothèse qu'elle permettrait aux personnes de mettre en œuvre des compétences-clés.

Ces situations-clés prennent la forme suivante :

- Situation-clé A** **Situation collective nécessitant la collaboration, l'imagination et des prises de décision.**
Chacune des quatre personnes reçoit la même consigne et elles disposent de quelques minutes pour en prendre connaissance. Un travail de groupe est alors attendu afin d'organiser une manifestation de l'entreprise à laquelle elles appartiennent. Plus précisément, le groupe doit prévoir des activités précises pour les collaborateurs. Durant cette séance, le groupe doit élaborer un programme détaillé où doivent être précisés les étapes du projet, les activités prévues, les besoins en ressources humaines et matérielles, la répartition du travail entre les différents membres et finalement le nombre de rencontres nécessaires pour mener à bien ce projet.
- Situation-clé B** **Situation nécessitant une prise d'information individuelle et une restitution de l'information à un groupe.**
Chacune des quatre personnes reçoit un texte qui traite d'un thème d'actualité. Les textes sont différents les uns des autres mais le niveau de complexité du thème et la longueur sont semblables. Chacun, individuellement, dispose d'un temps déterminé pour prendre connaissance du texte et préparer son exposé, qu'il devra restituer devant le groupe. Durant cette phase de restitution, la personne doit faire une synthèse pour révéler, de manière complète et pertinente, le contenu de l'information. Durant cette partie de l'exposé, la personne doit dégager la problématique majeure et argumenter et justifier son opinion par rapport à cette dernière. Finalement, les interlocuteurs peuvent poser des questions afin d'éclaircir ou de mieux détailler certains aspects dégagés pendant l'exposé.
- Situation-clé C** **Situation collective nécessitant le partage d'informations, la négociation et une prise de décision.**
Chacune des quatre personnes reçoit une consigne et dispose de quelques minutes pour en prendre connaissance et préparer les arguments. Les quatre personnes sont des collaborateurs ou des collaboratrices d'une entreprise : deux d'entre eux sont rattachés à une des deux succursales et les deux autres à l'autre. La direction générale a décidé d'installer une infrastructure particulière dans une seule des deux succursales. Le groupe doit déterminer dans laquelle des deux succursales celle-ci sera installée.
- Situation-clé D** **Situation avec statuts hiérarchiques différents nécessitant la gestion d'un groupe subordonné et la prise de décision en vue d'atteindre un objectif.**
Les quatre personnes reçoivent une consigne différente et disposent de quelques minutes pour en prendre connaissance. Une des personnes détient le rôle de directeur-trice d'une société, les trois autres sont ses collaborateurs, responsables de service. Le-la directeur-trice doit animer et diriger la séance afin de répartir des ressources entre ses trois collaborateurs. Chacun d'entre eux

doit défendre son service et convaincre le-la directeur-trice de lui accorder le plus de moyens. A l'issue de cette séance, le-a directeur-trice doit décider du montant de la somme qui revient à chacun des collaborateurs.

Situation-clé E

Situation individuelle nécessitant la résolution de problème et l'organisation.

La personne reçoit une consigne qui stipule qu'elle doit se rendre dans une capitale européenne pour un voyage d'affaires. Elle dispose de quelques minutes pour prendre connaissance de cette consigne et doit construire, à l'aide de divers documents, un programme précis où le déroulement des différentes activités lors de ces deux jours est planifié. La personne doit faire face à plusieurs imprévus, tout en respectant certaines contraintes et obligations. A l'issue de cette phase de préparation débute un entretien. Il lui est alors demandé de faire une synthèse du problème, d'explicitier le déroulement détaillé des diverses activités et la manière dont elle s'est organisée face aux imprévus.

Le groupe de référence

Un groupe de référence d'une soixantaine de personnes a ainsi été constitué pour participer à ces assessment centers. Toutes étaient volontaires et en train de faire un bilan de compétences dans le cadre d'un centre de bilan. Il leur était proposé de participer à une expérience qui devrait conduire à l'élaboration d'un nouvel outil permettant de mieux évaluer les compétences.

La plupart de ces personnes, au moment de l'assessment, se trouvaient sans emploi. Ceci peut paraître surprenant dans la mesure où l'on cherche précisément à faire un outil qui prenne compte la dimension d'employabilité. On peut assez facilement réfuter cet argument. D'une part, on peut très bien se retrouver sans emploi mais garder intact son niveau d'employabilité, de même que l'on peut très bien occuper un emploi, mais en vérité avoir perdu son niveau d'employabilité. D'autre part, les compétences-clés ne sont pas liées exclusivement à des situations de travail, elles se retrouvent abondamment dans la vie de tous les jours, dans les différentes sphères de la personne comme cela été déjà dit plus haut.

Près de 65% des participants étaient des femmes. La majorité des personnes avait entre 26 et 45 ans. En ce qui concerne les formations, 32% étaient bénéficiaires d'un diplôme universitaire, 32% d'un diplôme professionnel, 20% d'un diplôme d'une haute école professionnelle, 16% n'avaient pas de qualifications professionnelles.

L'analyse du matériel d'observation

L'enregistrement de chacune des cinq mises en situation a ensuite été minutieusement analysé. Les interventions et les comportements de chaque personne ont été pris en compte un à un. L'objectif était de déterminer précisément ce que la personne faisait, comment elle agissait de manière verbale et non verbale. Une attention très grande était portée aux interactions et aux échanges. Avant de passer à l'exploitation de ce matériel, il est important de relever que la motivation et l'implication des participants étaient en général très bonnes. Interrogées au terme des assessments, certaines personnes ont mis en évidence certains biais inhérents à ces situations tests. Elles ont en effet affirmé avoir ressenti la dimension fictive de ces mises en situations, estimant ainsi «avoir joué le jeu», ou «fait comme si c'était vrai». D'autres ont parfois trouvé les exercices trop faciles à résoudre.

Ces éléments restent toutefois mineurs et ne constituent pas un obstacle pour la fiabilité des informations ainsi récoltées qui était de très bonne qualité au sens où les personnes «jouaient généralement bien le jeu», prenaient leurs responsabilités, faisaient preuve de beaucoup d'initiative.

Un exemple concret

Sur la base de ce matériel, un travail de codage relativement complexe a été réalisé. Il est illustré ici par un exemple concret.

La première mise en situation-clé (situation-clé A) consistait en une situation collective visant à réaliser une tâche commune d'organisation nécessitant la collaboration, l'imagination et des prises de décision. Il est apparu clairement, dans ce contexte, que pour remplir avec succès cette tâche, les personnes mettaient en œuvre des capacités d'analyse avec des comportements visant à parvenir à une vision claire et précise de la réalité, de faire des associations, des inférences pertinentes, logiques. Elles devaient également être capables de collaborer dans un groupe en se comportant dans le sens d'écouter l'avis de chacun et le prendre en compte, d'échanger des informations utiles, de clarifier, d'expliquer les choses aux autres si besoin, de faire des propositions pour atteindre l'objectif commun, etc. Si on reprend la terminologie évoquée plus haut, **chacun de ses comportements va devenir un indicateur de capacité.**

Ces capacités et indicateurs vont désormais constituer une grille d'observation. Pour chaque situation-clé, on va avoir une grille d'observation correspondante. Ces grilles ne peuvent être utilisées qu'en référence aux situations-clés particulières qui ont été construites.

Ainsi, à partir de la situation-clé et sur la base de la grille d'observation, on peut désormais prédire quel type de comportement la personne va devoir adopter pour réussir la tâche.

Si elle adopte ces comportements, on va conclure qu'elle aura acquis la capacité. Ce travail de décodage permet ainsi d'une part de faire un lien direct entre une situation-clé et des capacités et des indicateurs de comportements qui lui sont liés, mais d'autre part d'avoir un outil fiable d'évaluation. Si, en effet, on veut évaluer si la personne possède telle ou telle capacité, par exemple une capacité d'analyse, il suffira de mettre la personne dans cette même situation-clé (la situation-clé A) et d'évaluer si les indicateurs de comportements sont présents ou pas.

Pour cette seule mise en situation-clé, ce sont 12 capacités et 44 indicateurs qui ont été identifiés comme nécessaire à la réalisation de la mission et de la tâche prévue.

La même démarche, toujours sur la base du matériel recueilli par vidéo, a été fait pour les quatre autres situations-clés avec pour chacune d'elles, l'élaboration d'une grille d'observation dans la même logique que ce qui vient d'être expliqué ici, ce qui représente une somme considérable de travail d'analyse, de codage, qui doit être fait de manière très précise si l'on veut que ce type de descriptif puisse être utilisé à l'avenir comme grille d'évaluation.

41 capacités recensées pour 151 indicateurs

Au total pour les cinq situations-clés, ce sont 41 capacités qui ont été recensées pour 151 indicateurs (en moyenne 3,7 indicateurs par capacité). Certaines capacités vont apparaître dans plusieurs situations-clés. Par exemple on va retrouver la capacité à gérer son temps à la fois dans une situation de résolution de problème et dans une situation où il va falloir traiter une information dans un certain délai. La capacité d'analyse va se retrouver quasiment dans les cinq mises en situations.

Six grands domaines de compétences-clés

Des compétences complémentaires entre elles

Les grilles d'observation constituent en tant que telles un outil tout à fait précieux tant elles permettent avec précision de tisser des liens étroits entre situation-clé et capacités. Mais une autre opération est encore nécessaire pour arriver à un référentiel de compétences-clés. C'est celle qui consiste à catégoriser ces différentes capacités en grands domaines de compétences.

Chaque domaine de compétence, et partant chaque capacité, ont fait l'objet d'une définition. Certaines capacités figurent dans deux domaines de compétences-clés différents.

En effet, il s'est avéré que les compétences sont très complémentaires entre elles. Ceci est dû au caractère mouvant et dynamique de la compétence, ce qui rend sa délimitation exacte difficile, voire impossible tant les différentes facettes qu'elle inclut peuvent être considérées sous des aspects multiples.

Prenons l'exemple de la compétence-clé «résoudre des problèmes» pour illustrer cette complémentarité. Lorsqu'une personne résout un problème, elle doit «traiter l'information» contenue dans ce problème. Elle doit également souvent «organiser» et coordonner entre elles les différentes dimensions du problème. S'il s'agit de résoudre le problème dans une situation de groupe, elle doit aussi mettre en oeuvre des capacités relevant des domaines de compétences «travailler en équipe» ou encore «communiquer». Lorsqu'une personne veut «communiquer», elle doit «traiter l'information», pour exprimer ce qu'elle veut dire d'une manière compréhensible et adaptée à son-ses auditeur-s.

Aussi les capacités identifiées lors des mises en situations ont-elles des caractéristiques relevant de plusieurs domaines de compétences. La répartition des capacités dans les domaines de compétences s'est faite de la manière qui paraissait la plus pertinente au regard également des catégories usuelles que l'on retrouve dans la littérature et qui s'articule autour des savoir-faire relationnels et savoir-faire cognitifs. Quand une capacité ne pouvait pas être rangée dans un seul domaine de compétences, elle a été catégorisée deux fois : «argumenter» par exemple relève autant du traitement de l'information que de celui de la communication. Cette difficulté dans le fond à faire des classifications est assez réjouissante, car elle renforce bien l'idée que la compétence est l'intégration de plusieurs éléments. Mais en même temps, le classement oblige à une réflexion logique qui peut en tout cas aboutir à une meilleure compréhension de la nature de certaines compétences.

Les six domaines

Le référentiel de compétences-clés (voir annexe) est donc subdivisé en six grands domaines de compétences avec pour chacun d'eux les capacités correspondantes et leurs indicateurs. Ces six domaines sont :

- 1 Travailler en équipe**, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : coopérer dans un groupe, collaborer avec le leader, favoriser une bonne dynamique de groupe ; favoriser l'esprit d'équipe ; s'affirmer ; se renseigner ; informer.
- 2 Encadrer**, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : avoir le contrôle de la situation ; animer, gérer la discussion ; prendre des décisions ; prendre le leadership ; motiver ses collaborateurs ; instaurer un bon climat de travail ; s'imposer ; négocier ; s'informer sur l'activité des collaborateurs ; informer.
- 3 Communiquer**, qui nécessite la mobilisation des compétences suivantes : rendre l'information accessible à ses interlocuteurs ; se renseigner ; gérer son comportement ; intéresser son auditoire ; informer ; s'affirmer ; négocier ; argumenter ; réfuter.
- 4 Traiter l'information**, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : comprendre l'information donnée ; faire une synthèse de l'information ; mémoriser l'information ; exprimer son opinion et la justifier ; faire des associations à partir de l'information ; abstraire à partir de l'information ; analyser ; argumenter ; réfuter.

- 5 **Organiser**, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : gérer son temps durant la préparation ; gérer la situation ; planifier ; anticiper ; coordonner plusieurs activités.
- 6 **Résoudre des problèmes**, qui nécessite la mobilisation des capacités suivantes : gérer l'imprévu ; prendre des initiatives ; faire preuve de créativité ; gérer la situation ; avoir le contrôle de la situation ; faire des choix ; prendre des décisions.

Chapitre IV
L'expérimentation du dispositif
d'évaluation

La construction du référentiel de compétences-clés a reposé sur une méthode qui a permis de définir précisément six grands domaines de compétences-clés et pour chacun d'eux de préciser les contenus de différentes capacités. Une fois le référentiel construit une étape importante reste à franchir. Celle qui consiste à vérifier la pertinence de l'ensemble du dispositif d'évaluation : il s'agit de vérifier, auprès d'une population « test » si les mises en situation-clés permettent aux personnes de mobiliser leurs capacités et si les indicateurs retenus sont suffisamment précis et fiables pour pouvoir de manière générale les évaluer.

Cette vérification va se faire sur la base d'un cadre méthodologique très précis qui, s'il s'avère positif, devra constituer précisément le futur dispositif d'évaluation.

Les modalités de l'expérimentation

Déroulement des assessment

Des groupes de quatre personnes ont été constitués. Ce nombre est considéré comme idéal. Il est suffisamment grand pour permettre des observations interactionnelles et une richesse d'échanges. En même temps, avec quatre personnes, il est tout à fait possible de bien observer et évaluer, à la fois les comportements individuels et interactionnels.

Lors de deux demi-journées, ces personnes ont été confrontées aux cinq situations-clés utilisées pour construire le référentiel. C'est un aspect tout à fait nouveau par rapport aux assessment qui ont été faits dans le cadre de la construction du référentiel. A ce moment-là les personnes ne participaient qu'à une seule mise en situation-clé. Désormais, elles participent à l'ensemble des cinq mises en situations-clés et cela change naturellement beaucoup de chose en matière d'implication personnelle. Cela conduit aussi à contrôler si les différents domaines de compétences sont complémentaires, s'il y a une cohérence sur l'ensemble de l'outil et surtout s'il est possible de percevoir les différences individuelles.

Les personnes sont accueillies et invitées à prendre place autour d'une table. Les observateurs, qui se trouvent dans la même salle, prennent place autour d'une autre table, située en retrait. L'observation se fait donc «in vivo». Les personnes sont ensuite informées du déroulement prévu de ces deux demi-journées, du nombre d'exercices qui va leur être proposés. Ensuite, les consignes sont données par écrit.

Les modalités d'observation

Les modalités d'observation et d'évaluation sont les suivantes :

- Lors de chaque exercice, deux observateurs notent si les capacités sont présentes ou non au moyen des grilles d'observation constituées pour chacune des situations-clés. Chaque observateur évalue deux participants tout en observant globalement la totalité des comportements et des interactions. Il est nécessaire en tout cas dans une phase d'expérimentation de faire appel à deux observateurs afin que ceux-ci puissent confronter leurs points de vue et concentrer leurs attentions sur un minimum de deux personnes.
- A la fin de chaque exercice, une grille d'observation est remplie pour chaque participant. Les indicateurs de chaque capacité ont été considérés un à un afin de déterminer si l'indicateur peut être observé, partiellement ou pas du tout. Suite à l'évaluation de chacun des indicateurs, les observateurs déterminent si la capacité est acquise, partiellement acquise ou pas acquise. Des commentaires sont formulés pour chaque capacité afin de mettre en évidence les points forts et les points faibles de sa mise en oeuvre, et indiquent, si nécessaire, les aspects à améliorer.
- Chaque observateur remplit les grilles pour les personnes qu'il a observées, puis les deux observateurs échangent leurs grilles pour vérifier la convergence de leurs observations.
- A la fin de chaque assessment center, une fois que toutes les grilles d'observation sont remplies, la grille de synthèse est utilisée pour établir la carte des compétences-clés de chaque personne. Il est déterminé que les personnes maîtrisent un domaine de compétences-clés si elles mobilisent au moins 75% des capacités requises pour ce domaine. Ce taux de réussite est défini par analogie avec ce qui se fait dans le cadre des diplômes professionnels.
- Au terme de ce travail les observateurs rédigent ensuite pour chaque personne un rapport détaillé.
- Les résultats obtenus pour chaque domaine de compétences sont présentés. Pour chaque capacité évaluée lors de l'assessment, les commentaires formulés dans les grilles d'observation sont repris. L'objectif est que la personne puisse parvenir à une appréhension complète de ses points forts et de ses points faibles pour chaque capacité et chaque domaine de compétences évalués.
- A la fin des rapports figure une synthèse (conclusion): dans cette dernière, les domaines de compétence acquis sont répétés, ainsi que les principaux points forts et points faibles de la personne. De plus, des points de développement et d'amélioration sont suggérés lorsque cela est nécessaire.

Caractéristiques de la population reçue

Caractéristiques des participant-e-s

35 personnes ont accepté de participer à ces assessment. Elles étaient bien évidemment toutes volontaires puisque, faut-il encore le rappeler, c'est une condition sine qua non pour participer à ce genre d'exercice. On pourrait s'étonner de ce nombre relativement peu élevé de « sujets » pour une phase d'expérimentation. Il faut rappeler que le dispositif en soi est relativement lourd, il implique que la personne s'absente en tout cas une journée de son travail et que l'objet de l'analyse était avant tout qualitatif, puisqu'il s'agissait de savoir si le référentiel permettait de manière précise d'observer les comportements et de les évaluer en fonction des indicateurs. Donc, on ne peut pas dire que ce nombre ait entravé la portée de l'expérimentation.

Concernant les caractéristiques de cette population, il y avait une proportion quasiment égale d'hommes et de femmes. Ces personnes étaient âgées en majorité de 31 à 45 ans, donc sensiblement plus âgées que le groupe de référence. L'autre grande différence également, c'est que la moitié des personnes sont ici en emploi. Quant au niveau de formation, on constate une forte proportion de personnes titulaires d'un diplôme professionnel, par contre une seule personne sur 35 n'avait atteint que la fin de sa scolarité obligatoire.

Analyse des compétences-clés acquises

La moitié de la population a acquis l'ensemble des domaines de compétences-clés (tableau 1) alors que 7 personnes ont acquis moins de 3 domaines de compétences-clés. Ce premier résultat met en évidence que l'outil permet de faire apparaître des différences individuelles.

Parmi les personnes qui n'avaient pas acquis au moins trois domaines de compétences, on a pu observer qu'elles n'avaient pas de maîtrise suffisante de la langue.

De manière générale, le faible nombre de personnes concernées ne permet pas de faire d'autres constats, mais seulement des hypothèses. Elles concernent entre autres, le niveau de motivation. Dans certains cas, où les personnes n'avaient pas obtenu de bons résultats, le niveau de motivation paraissait insuffisant. Or la compétence est inséparable des motivations. Si une personne n'est pas motivée, son dynamisme intellectuel en est affecté, que ce soit sa curiosité, son besoin de comprendre, ou sa volonté de faire l'effort de mobiliser ses compétences de manière adéquate en vue d'un objectif à atteindre. Le biais évoqué ci-dessus ne concerne qu'une minorité des personnes et devrait être confirmé ou infirmé sur une population plus large.

A l'avenir, sur un échantillon plus large, il sera nécessaire d'établir des corrélations entre différentes variables afin de constater s'il y a des « liens » significatifs entre elles. Par exemple les effets éventuels du sexe, de l'âge, de la formation ou encore du fait d'être en emploi ou pas sur le taux de compétences-clés acquis.

Les savoir-faire relationnels majoritairement mieux acquis

Le tableau 2 fait apparaître quels sont les domaines de compétences qui ont été le plus souvent acquis. « Travailler en équipe » et « communiquer » ont été les deux domaines majoritairement acquis. En revanche, les personnes ont eu plus de difficulté à mobiliser leurs connaissances dans les savoir-faire cognitifs (résoudre des problèmes et traiter l'information). Pour ce qui est d'encadrer, c'est un domaine de compétences que tout le monde n'a pas l'occasion de développer ; il est donc logique qu'il soit moins présent. Ce qui apparaît au travers de ces résultats, c'est qu'apparemment les personnes « testées » maîtrisent sensiblement mieux « les savoir-faire relationnels » que « les savoir cognitifs ».

Tableau 1

Domaines de compétences-clés acquis

Domaines de compétences-clés acquis	Nombre de personnes (N = 35)
6-6	17
5-6	5
4-6	1
3-6	4
2-6	5
1-6	2
0-6	1

Tableau 2

Nombre de domaines acquis sur l'ensemble des 35 personnes

Domaines de compétences-clés	Acquis
Travailler en équipe	31
Communiquer	29
Organiser	28
Traiter l'information	26
Résoudre des problèmes	22
Encadrer	19

Au-delà de l'expérimentation

Redéfinir les modalités des assessment centers

Au cours de la phase d'expérimentation, la cohérence du dispositif mis en place a pu être vérifiée. Elle a permis d'évaluer la complémentarité des grilles d'observation entre elles, puisque chaque personne participait à l'ensemble des situations-clés.

Il a été possible d'évaluer la constance de la personne dans la mobilisation de ses capacités puisque certaines capacités figurent dans plusieurs grilles d'observation.

De même, le fait d'avoir la possibilité d'évaluer les personnes dans toutes les situations-clés a permis d'établir un profil de compétences-clés cohérent et particulier à chacune d'entre elles. A travers le référentiel de compétences-clés, les personnes sont différenciées entre elles quant à leur niveau de mobilisation de leurs compétences-clés.

Lors de cette phase d'expérimentation, certaines modalités d'organisation et de fonctionnement des assessment centers ont pu être précisées et redéfinies : il est par exemple préférable que les observateurs ne se trouvent pas dans la salle durant l'assessment center. Lorsque les groupes étaient seuls dans la salle (c'était le cas dans la phase de construction du référentiel, les personnes étant filmées sans la présence d'observateur dans la salle), ils entraient plus aisément dans les mises en situation, leur dynamique de groupe était meilleure. Il a donc été établi que les prochains assessment centers s'effectueraient sans la présence des observateurs dans la salle, mais ceux-ci se trouveraient derrière une « glace sans tain ». Concernant le temps, il est absolument indispensable de placer les deux demi-journées d'assessment sur deux jours différents, même si ceci peut poser des problèmes d'organisation pour les personnes.

Intégrer un entretien individuel

Au terme de cette expérimentation est apparue la nécessité d'intégrer un entretien individuel suite à l'assessment center. Il est plus pertinent de restituer le rapport à son destinataire lors d'un entretien, afin de lui transmettre « in vivo » les commentaires des observateurs. Lors de cet entretien, la personne est interrogée sur les raisons pour lesquelles elle a pu mobiliser ou non certaines compétences. Peuvent être également envisagées à cette occasion des possibilités de développement personnel.

Chapitre V
La reconnaissance officielle
des compétences-clés

La phase d'expérimentation du référentiel de compétences a permis de valider à la fois le référentiel et les modalités d'observation et d'évaluation des compétences-clés. La dernière étape consiste à reconnaître officiellement les compétences-clés et à leur donner un statut. C'est l'aspect normatif évoqué plus haut.

Pour les compétences-clés, ce processus de reconnaissance passe par une procédure cantonale officielle de reconnaissance et validation des acquis. L'aspect expérimental et pratique de ce type de compétences justifie pleinement d'un point de vue théorique et méthodologique de l'intégrer dans une telle procédure. C'est ce que préconisent à la fois le rapport de la Communauté européenne « Vers la société cognitive » et le rapport récent de la CEDEFOP sur la reconnaissance et la validation des acquis non formels. Par ailleurs, pouvoir intégrer la reconnaissance des compétences dans un dispositif officiel de reconnaissance et validation des acquis va conférer une légitimité à celles-ci.

Un dispositif officiel de reconnaissance et validation des acquis

Depuis l'année 2001, le canton de Genève possède un dispositif cantonal de reconnaissance et validation des acquis. Ce dispositif repose sur une base légale et réglementaire.

Selon la loi, toute personne domiciliée ou contribuable dans le canton et qui travaille depuis une année peut demander la reconnaissance et la validation des ses acquis et suivre une procédure au cours de laquelle elle va obtenir une attestation de qualification. Celle-ci pourra avoir valeur de tout ou partie d'un diplôme si les conditions pour son obtention sont réalisées. Dans le cas des compétences-clés, il n'y a pas bien sûr pas d'équivalences liées à un diplôme, mais l'attestation prouve que la personne a pu mobiliser des compétences-clés et qu'elle l'a fait dans un cadre officiel. Elle devra cependant, comme expliqué plus loin, répondre à certaines exigences pour pouvoir obtenir cette attestation. Son obtention s'inscrit dans une démarche similaire à celle d'une certification. La certification est en effet une procédure par laquelle une instance neutre va donner l'assurance que des compétences existent bel et bien.

La procédure cantonale de reconnaissance et validation comprend les étapes suivantes :

- Un bilan de compétences
- Une évaluation par des experts
- La présentation d'un dossier à une commission qui va décerner l'attestation.

Chacune de ces étapes s'adapte très bien à l'élaboration et à la reconnaissance des compétences-clés.

Le bilan de compétences-clés

Le bilan de compétences-clés est proche dans sa conception et dans sa méthodologie du bilan traditionnel de compétences. Dans cette première étape, la personne va répertorier au travers de situations de la vie familiale, sociale, culturelle, sportive ses savoir-faire relationnels et cognitifs. Elle va autoévaluer les capacités qu'elle peut mobiliser. Ce premier pas est très important. Il vise à une reconnaissance par la personne de ce qu'elle sait faire, mais il signifie aussi que le point de départ de toute démarche de reconnaissance ou de validation des acquis, est la singularité de la personne.

Pendant son bilan de compétences-clés, la personne est accompagnée par un conseiller en bilan. Le support de la démarche est un dossier de compétences spécialement conçu dans le cadre de la procédure cantonale de reconnaissance et validation des acquis.

Au terme du bilan de compétences-clés a lieu l'évaluation des compétences-clés.

L'évaluation des compétences-clés

A L'observation et l'évaluation

Inscrit dans le cadre de la reconnaissance et validation des acquis, le référentiel de compétences-clés, dont la construction a été largement décrite ici, devient la référence, la norme pour évaluer la présence ou non des compétences-clés. La méthode d'observation et les mises en situation-clés ont été légalement largement abordées. Il faut ici insister cependant sur le rôle de l'évaluateur, que ce soit pendant l'observation, lors de l'établissement du rapport, ou enfin lors de l'entretien de restitution.

L'évaluateur est un expert du référentiel de compétences-clés. Spécialement formé à son utilisation, il a une appréhension exacte des enjeux et des objectifs propres à chaque situation-clé et une parfaite connaissance des indicateurs et des capacités figurant dans chacune des cinq grilles d'observation.

La tâche de l'évaluateur va consister essentiellement en une activité d'enregistrement de ce qu'il observe et ensuite de codage et d'évaluation.

Pour l'enregistrement, il est important qu'il écrive, de manière simultanée, ses observations et ses remarques. Il est indispensable qu'il fasse preuve d'objectivité et qu'il s'en tienne au recueil des faits réels observés, ceci pour éviter tout jugement de valeur ou autre forme d'interprétation. Comme déjà dit plus haut, pour garantir cet objectif, il est souhaitable que la même personne soit observée par deux évaluateurs et que ceux-ci arrivent à un consensus sur les conclusions de leur observation.

Dans l'activité de codage et d'évaluation, l'évaluateur va traiter l'information recueillie durant l'exercice en fonction du référentiel. Tout d'abord, il s'agira pour lui de noter à côté de chaque indicateur lié aux différentes capacités, s'il a pu l'observer, partiellement ou pas du tout, durant l'exercice. Il devra ensuite évaluer les résultats obtenus pour chaque indicateur afin d'établir si la capacité est acquise, partiellement ou pas du tout. Pour chaque capacité, il s'agira également de noter les remarques formulées durant l'exercice, à savoir quelle a été la qualité de la mobilisation de la capacité (excellente, moyenne, les améliorations possibles, etc.). Une fois que toutes les grilles d'observations sont remplies, l'évaluateur devra remplir la grille de synthèse regroupant toutes les capacités dans les différents domaines de compétences-clés.

B L'établissement du rapport

A partir de la grille de synthèse, l'évaluateur doit être capable de rédiger un rapport clair et structuré.

Pour rédiger un rapport, l'évaluateur doit se placer dans l'optique suivante : ce qu'il écrit doit être compréhensible par la personne pour permettre à cette dernière de faire l'inventaire de ses points forts et de ses points faibles, et d'envisager, si nécessaire, des domaines d'amélioration possibles.

Quel que soit le résultat de la personne évaluée, il s'agit de transmettre les résultats de l'évaluation de la manière la plus complète possible, en s'appuyant sur des exemples concrets afin d'expliquer la raison pour laquelle une capacité ou une compétence est considérée comme étant acquise ou pas.

Il s'agit de rester très vigilant sur la formulation du rapport, de s'exprimer de manière positive et faire attention à ne pas blesser la personne. L'important est de valoriser ce que la personne sait faire plutôt que d'insister sur ce qu'elle ne sait pas faire. Il convient toutefois de lui indiquer ce qu'elle pourrait améliorer en termes de voie de développement. Exemple : « M. X gagnerait en efficacité s'il cherchait davantage à... ».

Une fois qu'il réunit ces différentes conditions, le rapport peut être transmis à la personne.

C L'entretien

Après avoir remis le rapport à son destinataire, l'évaluateur le convoque pour un entretien, afin de discuter du contenu du rapport, des résultats obtenus, et répondre aux éventuelles questions ou remarques de la personne évaluée.

Pour chaque entretien, l'évaluateur doit effectuer une préparation sérieuse et méthodique.

Ce sont les compétences de la personne qui sont au centre de l'entretien, et la procédure doit être organisée autour de cet objectif, sous une forme semi-directive, en s'appuyant sur une grille d'entretien. Le choix des sujets abordés et leur succession chronologique doivent être ciblés avec précision sur les objectifs de l'entretien.

Il s'agit tout d'abord de demander à la personne son avis sur le rapport et sur les deux demi-journées d'assessment center, afin de savoir si elle se reconnaît dans le profil de compétences-clés établi. Le but est de favoriser l'émergence d'une réflexion sur les compétences qu'elle a mobilisées. L'évaluateur, en tant qu'expert, doit représenter une aide pour que la personne évaluée puisse se situer par rapport à ses capacités et ses compétences.

Il s'agit ensuite, pour l'évaluateur, de résumer le contenu du rapport et dégager les tendances générales du profil de compétences-clés de la personne. L'évaluateur doit être capable de s'appuyer sur des exemples concrets (événements, interactions) afin de rappeler et d'expliquer ses points forts et ses points faibles à la personne.

Pour mener l'entretien, l'évaluateur doit impérativement rester centré sur les comportements adoptés par le participant, c'est-à-dire sur ce qu'il a fait dans les mises en situations et non sur ce qu'il est en tant qu'individu. Il s'agit de mettre en évidence, lorsque cela est nécessaire, l'écart entre ce que l'individu a fait et ce qu'il aurait dû faire pour être plus efficace. Sa personnalité n'est pas mise en cause, seulement ses comportements et ses réactions face aux différentes situations-clés auxquelles il a été confronté : il a ainsi toute latitude pour modifier ou transformer ses comportements.

Suite à l'entretien, la personne doit avoir saisi ce qui était attendu d'elle durant l'assessment center en termes de mobilisation de ses capacités et ce qu'elle est réellement capable de faire.

A la fin de l'entretien, la personne peut demander à la commission de reconnaissance d'obtenir une attestation de qualification.

L'obtention d'une attestation de qualification

Trois compétences-clés acquises

La commission de reconnaissance des acquis est constituée d'experts des compétences-clés, de représentants de l'administration. Participent également à ces séances les conseillers en bilan et les experts qui ont procédé aux évaluations.

La commission décide de la délivrance des attestations sur la base d'une synthèse du bilan des compétences-clés et des rapports des évaluateurs.

L'attestation est délivrée lorsque trois domaines de compétences-clés ont été évalués comme acquis. Il a en effet été admis qu'une personne qui mobilise de manière satisfaisante trois compétences-clés présente un profil employable adapté aux situations de travail d'aujourd'hui.

Etant donné la nature complémentaire des compétences, il est établi qu'une personne qui a su mobiliser de manière satisfaisante trois compétences-clés a nécessairement mis en œuvre des capacités relevant d'autres domaines de compétences. En effet, une personne qui résout un problème doit également « traiter l'information » contenue dans le problème et « organiser » les différentes dimensions de ce dernier. A titre d'illustration, s'il s'agit de résoudre le problème dans une situation de groupe, la personne doit mobiliser des capacités relevant des domaines de compétences « travailler en équipe » ou encore « communiquer ».

Ainsi, une personne qui a obtenu trois domaines de compétences-clés a automatiquement mobilisé des capacités ayant trait à d'autres domaines de compétences, même si ces derniers n'ont pas été considérés comme acquis.

L'attestation ne mentionne que les domaines de compétences acquis.

Bibliographie

- Aubret et collaborateurs
Savoir et pouvoir, les compétences en question
PUF, 1993
- Boissonnat, J.
Le travail dans vingt ans
Rapport au Commissariat général au plan, Odile Jacob, 1995
- Jobert, G.
L'intelligence au travail
in Traité des sciences et des techniques de la formation
Paris, Dunod, 1999, pp.205 à 221
- Barkatoolah, A.
Valider les acquis et les compétences en entreprise
Insep Consulting Editions, 2000
- Bellier, S.
Compétences en action
Editions Liaisons, 2000
- Bellier, S.
Le savoir être dans l'entreprise
Vuibert, Paris, 1997
- Le Boterf, G.
De la compétence
Les Editions d'organisation, 1994
- Le Boterf, G.
De la compétence à la navigation professionnelle
Les Editions d'organisation, 1997
- Communauté européenne
Livre blanc sur l'éducation et la formation, enseigner et apprendre, vers la société cognitive
Bruxelles, 1995
- CEDEFOP
Assurer la transparence des compétences
CEDEFOP, 2000
- Evéquo, G.
Validation des acquis, une expérience unique
in Panorama 4-2000
- Farzad, M. ; Paivandi, S.
Reconnaissance et validation des acquis en formation
Anthropos, 2000
- Lévy-Leboyer, C.
Le bilan de compétences
Paris, Les Editions d'organisation, 1993
- Lévy-Leboyer, C.
Evaluation du personnel
Paris, Les Editions d'organisation, 2000
- Nallet, F. ; Evéquo, G.
Compétences et orientation
in Compétences en action, Editions Liaisons, 2000
- Rabasse, A.F.
Vous avez dit compétences collectives ?
In, Compétences en action, Entreprises et Carrières,
Editions Liaisons, 2000
- Ruedin, YM.
Deux projets pilotes genevois : les clés pour l'emploi et l'arbre de compétences
in Panorama, 6-2002
- De Rosnay, J.
Ce que va changer la révolution informationnelle
in Le monde diplomatique, août 1996, p.19
- Zarifian, Ph.
Objectif compétence. Pour une nouvelle logique
Paris, Editions Liaisons, 2000
- Zarifian, Ph.
Le modèle de compétences
Paris, Editions Liaisons, 2001

Annexe

Le référentiel de compétences-clés

A. Traiter l'information

Compétence : Recevoir des données, les comprendre, les traiter et savoir les restituer

Capacités	Indicateurs
<p>Comprendre l'information donnée</p> <p>Percevoir les liens entre les éléments d'une information donnée de sorte à en extraire une signification globale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager les problématiques de l'information • Répondre correctement aux questions posées
<p>Faire une synthèse de l'information</p> <p>Dégager l'essentiel de l'information à partir de plusieurs éléments</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter l'information dans son ensemble de façon réduite et en gardant une structure et un sens • Rester objectif par rapport au contenu de l'information
<p>Mémoriser l'information</p> <p>Retenir les éléments principaux de l'information de sorte à pouvoir les restituer sans devoir se servir d'un support de façon permanente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Restituer l'information en utilisant ses notes comme support, de façon sporadique
<p>Exprimer son opinion et la justifier</p> <p>Emettre un point de vue personnel en rapport avec l'information fournie et l'étayer à l'aide d'un raisonnement construit et cohérent</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donner un avis qui fait référence au texte • Emettre des éléments qui découlent de l'opinion et qui sont relatifs à une dimension plus générale que celle présente dans l'information
<p>Faire des associations à partir de l'information</p> <p>Etablir un lien pertinent entre les éléments contenus dans l'information et des éléments extérieurs à l'information</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir des liens cohérents entre les éléments du texte et des éléments extérieurs
<p>Abstraire à partir de l'information</p> <p>Extraire un ou plusieurs éléments de l'information pour le traiter dans un autre cadre de référence</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dégager une ou plusieurs problématiques généralisables
<p>Analyser</p> <p>Aborder une situation dans son ensemble afin d'identifier toutes les dimensions nécessaires, dans le but d'atteindre un objectif précis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parvenir à une vision claire, précise et complète de la situation • Faire des inférences logiques et pertinentes • Déterminer les données utiles et/ou manquantes • Mettre en évidence les composantes clés du problème-de la situation • Identifier les contraintes et/ou les points critiques
<p>Argumenter</p> <p>Justifier et renforcer son point de vue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Défendre sa position en se basant sur des faits exacts • Faire des associations pertinentes • Insister sur les avantages de sa position
<p>Réfuter</p> <p>Rejeter partiellement ou totalement un raisonnement émis en apportant une justification</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Remettre en cause des éléments émis • Affaiblir l'argumentation de l'autre • Manifester son désaccord par rapport à un argument émis

B. Organiser	
Compétence: Structurer des activités en fonction d'un résultat à atteindre et dans un temps déterminé	
Capacités	Indicateurs
<p>Gérer son temps durant la préparation Répartir efficacement le temps à disposition sur les activités utiles à l'atteinte de l'objectif fixé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir lu toutes les données utiles • Avoir préparé le matériel (synthèse/programme) pour la présentation
<p>Gérer la situation Envisager toutes les dimensions d'une situation afin de les coordonner, dans le but d'atteindre un objectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir une stratégie • Fixer des objectifs clairs • Etre rigoureux • Anticiper au mieux les flous et les imprévus possibles • Avoir conscience de ses responsabilités • Respecter les obligations, les impératifs auxquels il faut faire face
<p>Planifier Définir et mettre en place des étapes menant à la réalisation du projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fixer les priorités • Déterminer, dans un ordre précis, les différentes étapes à réaliser • Coordonner les différentes tâches/activités entre elles • Construire un plan/programme précis et structuré
<p>Anticiper Agir en tenant compte des tendances et des conséquences futures</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer les éléments importants à prendre en considération • Prévoir les conséquences possibles suite à une décision

C. Résoudre des problèmes

Compétence : Produire une solution efficace sur la recherche d'informations utiles, suivie d'une analyse rigoureuse et logique

Capacités	Indicateurs
<p>Gérer l'imprévu Faire face à une situation inattendue en réagissant de manière adéquate</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Réagir de façon adaptée face à un événement perturbateur • Entreprendre des actions même lorsque des paramètres sont inconnus • Elaborer spontanément une solution plausible pour résoudre le problème
<p>Prendre des initiatives Proposer spontanément des solutions efficaces</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orienter spontanément la discussion sur les éléments importants • Proposer spontanément des solutions concrètes et efficaces, et donner le moyen de les réaliser
<p>Faire preuve de créativité Sortir des sentiers battus pour trouver des solutions originales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer spontanément des solutions originales et innovantes • Imaginer des éléments qui ne figurent pas dans la donnée
<p>Gérer la situation Envisager toutes les dimensions d'une situation afin de les coordonner, dans le but d'atteindre un objectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir une stratégie • Fixer des objectifs clairs • Anticiper au mieux les flous et les imprévus possibles • Avoir conscience de ses responsabilités • Respecter les obligations, les impératifs auxquels il faut faire face
<p>Avoir le contrôle de la situation Agir de sorte à garder la maîtrise de la situation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fixer des objectifs clairs • Définir les responsabilités et les rôles • Transmettre des directives précises • Définir la marche à suivre • Imposer une optique pragmatique pour faire avancer les choses • Avoir conscience de ses responsabilités • Respecter les obligations, les impératifs auxquels il faut faire face
<p>Faire des choix Opter pour une solution parmi plusieurs possibilités, en apportant une justification</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer les différentes possibilités • Justifier la solution choisie à l'aide d'arguments clairs et cohérents
<p>Prendre des décisions Arrêter un choix parmi plusieurs possibilités, sans avoir toutes les données</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trancher en faveur ou en défaveur d'une solution, malgré des pressions éventuelles • Consulter (ses collègues/collaborateurs) avant de décider

D. Travailler en équipe

Compétence : Collaborer avec les autres dans le but d'atteindre des objectifs communs

Capacités	Indicateurs
<p>Coopérer dans un groupe Agir et interagir en fonction d'un but commun</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter et prendre en compte l'avis de chacun • Echanger les informations utiles • Clarifier, expliquer les choses aux autres si besoin est • Faire des propositions afin d'atteindre l'objectif commun • Envisager les choses avec un point de vue ouvert et objectif (et pas exclusif ce dernier risquant de bloquer la discussion) • Agir de sorte à ce que le groupe parvienne à un résultat
<p>Collaborer avec le leader Interagir avec le leader de façon positive en fonction d'un but commun</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter le rôle du leader • Prendre en considération ses conseils-propositions • Proposer des solutions afin de l'aider à atteindre son objectif • Solliciter son avis • Accepter de faire des concessions-compromis afin d'atteindre l'objectif commun • Accepter ses décisions
<p>Favoriser une bonne dynamique de groupe Contribuer, par son attitude et ses interventions, à une collaboration efficace</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenir poliment et respectueusement • Adopter une attitude positive et encourageante • Faire preuve d'enthousiasme et de dynamisme • Intervenir tout en laissant les autres s'exprimer
<p>Favoriser l'esprit d'équipe Se montrer solidaire l'un envers l'autre</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Appuyer-soutenir et/ou développer les arguments de l'autre • Se consulter mutuellement • Adopter une position égalitaire vis à vis de l'autre et ne pas chercher à prendre le dessus
<p>S'affirmer Prendre position, assumer et défendre ses positions</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Donner son avis • Avoir de la présence • Se confronter à l'opinion autrui
<p>Se renseigner Agir de sorte à obtenir les informations nécessaires à la tâche ou à l'atteinte des objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Poser des questions si on ne comprend pas l'information reçue • Chercher les informations manquantes • Vérifier l'exactitude des informations transmises (si besoin est) • Insister, persévérer afin d'obtenir l'information recherchée (si besoins est)
<p>Informer Transmettre les informations pertinentes aux bonnes personnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre fidèlement les données utiles à la tâche • Répondre précisément aux questions posées

E. Encadrer	
Compétence: Conduire des personnes vers un objectif en mobilisant les ressources à disposition	
Capacités	Indicateurs
<p>Avoir le contrôle de la situation Agir de sorte à garder la maîtrise de la situation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fixer des objectifs clairs • Définir les responsabilités et les rôles • Transmettre des directives précises • Définir la marche à suivre • Imposer une optique pragmatique pour faire avancer les choses • Avoir conscience de ses responsabilités • Respecter les obligations, les impératifs auxquels il faut faire face
<p>Animer, gérer la discussion Orienter la discussion en fonction d'un objectif visé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduire les sujets à aborder • Expliquer et clarifier • Reformuler les idées émises • Faire une synthèse de ce qui a été dit ou décidé • Donner la parole tour à tour • Structurer la discussion point par point • Faire converger la discussion vers l'objectif • Conclure la discussion
<p>Prendre des décisions Arrêter un choix parmi plusieurs possibilités, sans avoir toutes les données</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trancher en faveur ou en défaveur d'une solution, malgré les incertitudes-pressions éventuelles • Consulter (ses collègues-collaborateurs-trices) avant de décider
<p>Prendre le leadership Agir spontanément de sorte à conduire une équipe de pairs vers l'objectif</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Définir des priorités – objectifs communs à atteindre • Recentrer la discussion de sorte à ce que les objectifs soient poursuivis • Inciter à respecter le temps à disposition • Déterminer une stratégie d'action à adopter par le groupe • Imposer une optique pragmatique pour faire avancer les choses
<p>Motiver ses collaborateurs Favoriser chez autrui une attitude positive qui incite à s'impliquer dans la tâche</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser leurs contributions • Les responsabiliser • Les inciter à s'impliquer (dans l'optique de l'atteinte de l'objectif) • Les encourager à trouver les meilleures solutions
<p>Instaurer un bon climat de travail Agir avec ses collaborateurs de sorte à ce qu'ils contribuent avec plaisir à l'atteinte de l'objectif commun</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ecouter attentivement • Provoquer une réflexion commune • Rester impartial • Susciter un intérêt mutuel • Favoriser l'esprit d'équipe • Faire preuve de dynamisme et de détermination • Faire preuve de tact et de diplomatie

Suite page suivante

E. Encadrer (suite)	
Compétence: Conduire des personnes vers un objectif en mobilisant les ressources à disposition	
Capacités	Indicateurs
<p>S'imposer Avoir de l'ascendant sur autrui</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capter l'attention par le verbal ou le non-verbal • Prendre sa place • Formuler ses idées • Emettre des arguments de sorte à ce qu'ils soient écoutés • Susciter le consensus, l'approbation des autres lors de ses prises de paroles
<p>Négocier Discuter le pour et le contre d'une situation tout en cherchant à influencer en faveur de sa position</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter les situations difficiles avec tact et diplomatie • Clarifier les désaccords et chercher à les désamorcer • Envisager les choses du point de vue de l'autre • Chercher le compromis
<p>S'informer sur l'activité des collaborateurs Rechercher efficacement les informations utiles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher les informations auprès de ses collaborateurs • Chercher à connaître l'avis des interlocuteurs • Chercher à connaître les démarches entreprises • Investiguer chaque démarche dans les détails
<p>Informer Transmettre les informations pertinentes aux bonnes personnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transmettre fidèlement les données utiles à la tâche • Répondre précisément aux questions posées

F. Communiquer	
Compétence: Transmettre et échanger des informations dans un contexte précis	
Capacités	Indicateurs
<p>Rendre l'information accessible à ses interlocuteurs Adapter son discours verbal et non verbal en fonction de son interlocuteur</p>	<ul style="list-style-type: none"> Faire une introduction qui précise, de façon générale mais pertinente, sur quoi porte l'information Expliquer Avoir un discours précis, structuré et cohérent
<p>Se renseigner Agir de sorte à obtenir les informations nécessaires à la tâche ou à l'atteinte des objectifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> Poser des questions si on ne comprend pas l'information reçue Chercher les informations manquantes Vérifier l'exactitude des informations transmises (si besoin est) Insister, persévérer afin d'obtenir l'information recherchée (si besoin est)
<p>Gérer son comportement Avoir le contrôle de ses réactions</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les émotions sont maîtrisées La gestuelle est contrôlée Les propos sont appuyés par le non verbal
<p>Intéresser son auditoire Capoter l'attention de l'auditoire par une éloquence verbale et non verbale</p>	<ul style="list-style-type: none"> Avoir un contact non verbal (gestuel, visuel, intonation) avec son public S'adresser à son public de manière dynamique (s'exclame, s'étonne, pose des questions, articule bien...) Utiliser des accroches verbales et non verbales S'impliquer dans ses propos
<p>Informier Transmettre les informations pertinentes aux bonnes personnes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Transmettre fidèlement les données utiles à la tâche Répondre précisément aux questions posées
<p>S'affirmer Prendre position, assumer et défendre ses positions</p>	<ul style="list-style-type: none"> Donner son avis Avoir de la présence Se confronter à l'opinion autrui
<p>Négocier Discuter le pour et le contre d'une situation tout en cherchant à influencer en faveur de sa position</p>	<ul style="list-style-type: none"> Traiter les situations difficiles avec tact et diplomatie Clarifier les désaccords et chercher à les désamorcer Envisager les choses du point de vue de l'autre Chercher le compromis
<p>Argumenter Justifier et renforcer son point de vue</p>	<ul style="list-style-type: none"> Défendre sa position en exprimant des éléments convaincants Faire des associations pertinentes à partir des éléments de la donnée Insister sur les avantages de sa position Accentuer les points faibles de la position adverse

Suite page suivante

F. Communiquer (suite)	
Compétence: Transmettre et échanger des informations dans un contexte précis	
Capacités	Indicateurs
<p>Réfuter Rejeter partiellement ou totalement un raisonnement émis en apportant une justification</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Remettre en cause-question des éléments émis • Affaiblir l'argumentation de l'autre • Manifester son désaccord par rapport à un argument émis
<p>Animer, gérer la discussion Orienter la discussion en fonction d'un objectif visé</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Introduire les sujets à aborder • Expliquer et clarifier • Reformuler les idées émises • Faire une synthèse de ce qui a été dit ou décidé • Donner la parole tour à tour • Structurer la discussion point par point • Faire converger la discussion vers l'objectif • Conclure la discussion

