

A.L.P.E.S. - ASSOCIATION LYONNAISE DE PROMOTION ET D'ÉDUCATION SOCIALE

B.F.I OÖ - BERUFSFÖRDERUNGSINSTITUT OBERÖSTERREICH

C.D.I - CONSEIL DEVELOPPEMENT INNOVATION

ZUKUNFTSBAU GMBH



**LITERACY AT WORK**  
**WORKPLACE LITERACY**  
**BASISBILDUNG IM BERUF**  
**LES COMPETENCES CLES AU TRAVAIL**



## Préambule

---

Ce guide est à destination des organismes de formation spécialisés en compétences-clés intervenant ou souhaitant intervenir auprès de salarié.es d'entreprises. Il a été réalisé dans le cadre d'un projet européen Leonardo – Transferts d'Innovation. Le partenariat a choisi d'adapter, d'enrichir et de transférer au contexte européen et français le *Guide de la conduite de programmes de formation aux compétences-clés en entreprise* conçu et publié par le Centre néo-zélandais pour le développement des compétences-clés au travail (Workbase)<sup>1</sup>.

Par ailleurs, la rédaction de ce guide s'est appuyée sur l'approche développée par l'organisme de formation ALPES (Association Lyonnaise de Promotion et d'Education Sociale) au fil de son expérience dans ce champ. Il vise à montrer les étapes incontournables d'une bonne intervention en entreprise, et à fournir des ressources pratiques aux organismes et aux équipes souhaitant développer une activité à destination des salarié.es.

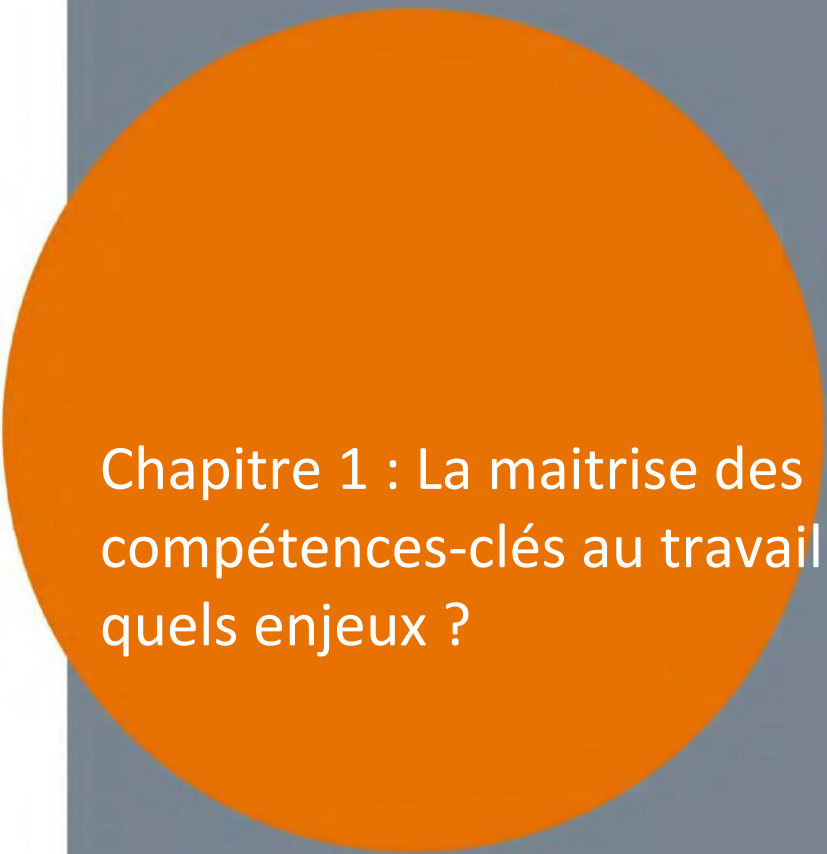
---

<sup>1</sup> Voir <http://elearning.workbase.org.nz/>

# Sommaire

---

<b>Chapitre 1 : La maîtrise des compétences-clés au travail, quels enjeux ?</b>	<b>pages 4 à 9</b>
Introduction	page 5
Les compétences-clés – définition	page 6 et 7
Quels salarié.es sont concerné.es ?	pages 7 à 9
<b>Chapitre 2 : Les fondements d’une bonne intervention</b>	<b>pages 10 à 20</b>
Des adultes au travail : la posture des intervenant.es	pages 11 et 12
Un principe fort : l’égalité des intelligences	page 12 et 13
Des formations utiles, centrées sur les solutions...	pages 13 et 14
...mais qui ne visent pas une simple adaptation au poste de travail	page 15
Une attention aux publics et aux problématiques d’apprentissage	pages 15 à 17
Un processus d’intervention	pages 17 et 18
Schéma : Articulation de la formation aux situations professionnelles	page 19
Principes d’intervention	page 20
<b>Chapitre 3 : De l’analyse des attentes à l’analyse des besoins</b>	<b>pages 21 à 37</b>
Réaliser un premier contact avec l’entreprise	pages 22 à 25
Collecter les attentes et analyser la demande de l’entreprise	pages 25 à 29
Adresser une proposition et définir les modalités de la formation	pages 29 et 30
Définir un groupe-cible et une communication	pages 30 à 33
Collecter et analyser les attentes des apprenant.es	page 34
Observer et analyser le poste de travail	pages 34 à 36
Réaliser une synthèse auprès de l’entreprise et auprès de l’équipe pédagogique	pages 36 et 37
<b>Chapitre 4 : De l’analyse des besoins au parcours de formation</b>	<b>pages 38 à 47</b>
Introduction	pages 39 et 40
Définir des objectifs collectifs et construire une architecture de formation	pages 40 à 43
Définir des objectifs personnalisés	pages 43 à 46
Préparer les séances de formation, organiser des temps collectifs et individuels	page 46
Maintenir et entretenir le lien avec l’entreprise	pages 46 et 47
<b>Chapitre 5 : De l’acquisition des compétences à leur évaluation et leur transfert en situation de travail</b>	<b>pages 48 à 53</b>
Une évaluation continue	pages 49 à 52
Le transfert des acquis en situation de travail	pages 52 et 53
<b>Chapitre 6 : Les ressources à mobiliser au sein d’un organisme</b>	<b>pages 54 à 59</b>
Des champs d’expertise à développer	page 55
Des fonctions à assumer	pages 55 à 57
Des compétences à acquérir et des tâches à réaliser	pages 57 à 59
<b>Mentions légales</b>	<b>pages 60</b>



Chapitre 1 : La maîtrise des  
compétences-clés au travail :  
quels enjeux ?

## Introduction

Avant d'entrer au cœur de la démarche proposée, il s'agit de définir la notion de « compétences-clés au travail » et de montrer l'intérêt d'appréhender les enjeux contemporains qui y sont liés tant pour les entreprises que pour les acteurs du monde de la formation.

Selon l'enquête réalisée par l'INSEE en partenariat avec l'ANLCI (Agence Nationale de Lutte contre l'Illettrisme)<sup>2</sup>, 18% des adultes français n'ont pas les compétences-clés nécessaires pour être à l'aise et complètement autonomes dans notre société, et 7% sont en situation d'illettrisme. L'étude indique également que ces adultes sont majoritairement des salariés. En effet, 51% des personnes en situation d'illettrisme occupent un emploi.

Les entreprises, tous secteurs professionnels confondus, ont découvert ce phénomène tout à fait récemment en raison de l'impact des mutations économiques. On peut citer certains changements majeurs (le développement des exigences de traçabilité, la croissance des normes de qualité, l'utilisation désormais incontournable des outils numériques,...) qui ont des incidences sur les pratiques des salariés et, ce faisant, sur les compétences-clés qu'ils et elles sont amenés à mobiliser.

En effet, on constate notamment :

- une croissance des écrits professionnels,
- une exigence d'autonomie plus forte dans le calcul et la vérification de données chiffrées, dans l'utilisation d'outils numériques (logiciels, interfaces diverses, GPS, commandes de machine, ...), et dans la capacité à se déplacer,
- une demande accrue sur la maîtrise de l'oral (pour répondre par exemple à un client, ou à des audits).

En réponse à ces situations, l'offre de formation continue se révèle très insuffisante et peu adaptée, d'une part, aux besoins des entreprises, d'autre part, aux besoins des salariés de premier niveau de qualification, et ce pour deux raisons principales :

- les organismes de formation continue dissocient généralement l'analyse des besoins de formation des situations de travail vécues par les personnes concernées, et proposent des parcours de formation trop proches du modèle scolaire.
- les entreprises ou les Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) abordent souvent la question des compétences-clés sous l'angle d'un déficit de savoir plutôt que de les appréhender de manière globale et systémique.

---

<sup>2</sup> Enquête IVQ, 2011-2012, <http://www.anlci.gouv.fr/Illettrisme/Les-chiffres/Niveau-national/L-enquete-Information-et-Vie-Quotidienne>

## Les compétences-clés – définition



La communication orale, écrite, la capacité à se repérer dans le temps et l'espace, le raisonnement, le calcul, la maîtrise des outils numériques sont des savoirs essentiels. Chaque personne mobilise ces savoirs dans diverses situations de la vie quotidienne comme professionnelle. En situation, ces savoirs sont déclinés en compétences concrètes et opérationnelles, par exemple :

- Etre capable de se présenter
- Etre capable de remplir un formulaire d'identité
- Etre capable lire un plan de transport en commun
- Etre capable de rechercher un itinéraire sur internet

...

Au travail, les compétences-clés diffèrent de celles mobilisées dans la vie quotidienne, sociale et personnelle. En effet, chaque tâche de travail, requiert des compétences-clés spécifiques qu'un.e salarié.e doit maîtriser s'il.elle veut pouvoir être autonome et efficace. Par exemple :

- Etre capable de rendre compte d'un dysfonctionnement à l'oral et à l'écrit
- Etre capable de calculer le volume de chargement d'un camion
- Etre capable de se repérer sur un plan de chantier
- Etre capable d'identifier les relations hiérarchiques au sein de son entreprise
- ...

En 2009, L'ANLCI éditait le Référentiel des Compétences-Clés en Situation Professionnelle (RCCSP) qui permet de croiser les savoirs, les degrés de maîtrise, et les activités que chaque salarié.e est amené.e à réaliser dans son travail<sup>3</sup>.

Sur la base de ce référentiel, certaines branches professionnelles ont élaboré leur propre référentiel des compétences-clés (référentiel des Compétences-Clés de la Propreté, référentiel des Compétences-Clés des Industries agro-alimentaires, etc.).

## Quels salarié.es sont concerné.es?

Les salarié.es pouvant avoir besoin de formation aux compétences-clés relèvent de diverses problématiques d'apprentissage (situations d'illettrisme, d'analphabétisme, ou encore d'apprentissage de la langue française). Dans ce guide, nous avons fait le choix de nous intéresser plus particulièrement aux situations d'illettrisme car elles sont plus difficiles à déceler. Il s'agit de permettre aux acteur.rices du monde de la formation de mieux répondre aux besoins spécifiques des personnes concernées.

---

<sup>3</sup> Voir <http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP>



Les personnes en situation d'illettrisme, pourtant employées dans toutes les branches professionnelles sont peu visibles et font l'objet de nombreuses idées reçues.

**Idée reçue n°1 :** "Les personnes illettrées sont exclues du marché du travail."

FAUX. La majorité des personnes en situation d'illettrisme sont des salarié.es.

L'enquête IVQ montre que :

51% des personnes en situation d'illettrisme occupent un emploi

10% sont au chômage

17,5% sont retraités

13,5 % sont en formation ou en inactivité

8% sont au foyer

**Idée reçue n°2 :** "L'illettrisme ne touche que les salarié.es non qualifi.ées."

FAUX. Même si les salarié.es de premier niveau de qualification sont les premier.es concerné.es, on rencontre également des situations d'illettrisme dans toutes les catégories professionnelles



(différents types d'emploi, différents niveaux hiérarchiques, cadres et dirigeant.es y compris, même si les proportions sont beaucoup plus faibles).

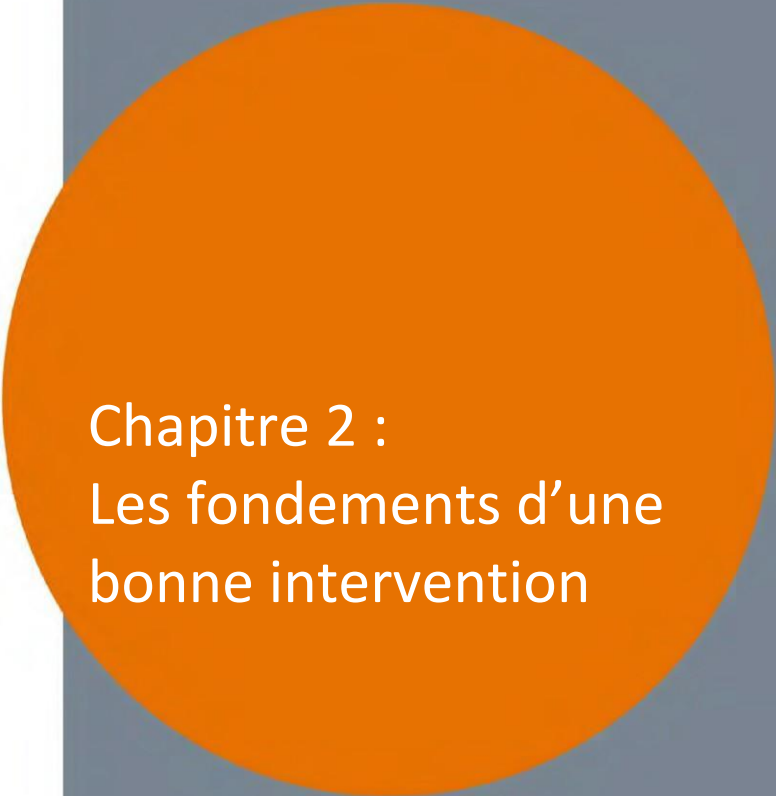
**Idée reçue n°3** : "L'illettrisme ne touche que certaines branches professionnelles."

FAUX. Même si certaines branches professionnelles ont des taux plus importants que d'autres (Secteur de la Propreté, du BTP, du tri des déchets, secteur de l'aide à domicile par exemple), toutes les branches professionnelles et les types d'entreprise sont concernées (des TPE aux multinationales, dans tous secteurs d'activité).

**Idée reçue n°4** : "L'illettrisme est un handicap qui entraîne un déficit de performance dans le cadre du travail."

FAUX. Les salarié.es en situation d'illettrisme sont, le plus souvent, de très bon.nes professionnel.les : ils et elles ont acquis par l'expérience un très bon niveau de maîtrise technique de leurs tâches ils et elles sont souvent irréprochables en termes de comportement au travail (ponctualité, attention, faible absentéisme, etc.), en partie parce qu'ils ne souhaitent pas attirer l'attention sur leurs difficultés liées à une maîtrise insuffisante des compétences-clés.

Par contre, ils et elles peuvent se retrouver fragilisés par une évolution rapide de leur contexte de travail (exemples : changements technologiques, croissance des écrits professionnels, introduction d'outils numériques, etc.).



Chapitre 2 :  
Les fondements d'une  
bonne intervention

Avant d'entrer au cœur des étapes nécessaires à la mise en place de formations aux compétences-clés en entreprise, ce chapitre est consacré aux principes et aux fondements qui caractérisent la démarche *Literacy@Work*.

## Des adultes au travail : la posture des intervenant.es

Les formations sont à destination d'un public adulte. L'organisme de formation, l'équipe pédagogique qui anime les formations doit donc avoir à l'esprit que les apprenant.es ont un parcours, une vie personnelle, sociale et professionnelle qui leur a permis d'acquérir des connaissances, une expérience et des savoir-faire. Ils et elles développent également des stratégies pour faire face à des difficultés liées aux compétences-clés dans les situations de travail et la vie quotidienne.

L'organisme de formation, et les équipes pédagogiques, doivent intégrer cette dimension dans chaque étape du projet, depuis le premier contact avec l'entreprise, jusqu'à l'évaluation de l'action de formation.

Ainsi, il faudra être attentif.ve à plusieurs dimensions.

**Le choix du vocabulaire** : on ne dira pas par exemple que les apprenant.es « vont ou retournent à l'école ». En effet, il est important d'insister sur l'idée que les personnes sont adultes et suivent une formation professionnelle, qui s'inscrit dans le droit à la formation tout au long de la vie. Il ne s'agit pas d'un retour en arrière mais bien de continuer à se former, de la même manière que les salarié.es suivent des formations techniques ou informatiques pour se perfectionner dans leurs métiers par exemple. Cette dimension sémantique et symbolique est d'autant plus importante lorsque l'on s'adresse à des personnes en situation d'illettrisme qui ont un vécu douloureux de l'école, lieu qu'elles associent à une situation d'échec. Des acteur.rices-clés de l'entreprise devront être sensibilisé.es voire formé.es à ce sujet pour faciliter la mise en place d'une formation.

**Le choix des contenus**, la construction de **l'architecture de la formation**, d'une **séquence ou d'une séance** de formation, doivent être sous-tendus par l'idée que les personnes savent déjà des choses et font déjà des choses. Ainsi, on partira plutôt de ce que les personnes savent, font déjà, et des stratégies développées tout au long de leurs parcours pour les amener à l'acquisition de nouvelles compétences. Les personnes ont souvent des connaissances et des savoir-faire appris sur un mode informel, il s'agira de les aider à se perfectionner à partir de ces acquis.

Les **activités proposées** doivent éviter les écueils infantilisants. Par exemple, une attention sera portée sur le choix des supports et des images, notamment pour les personnes qui ne savent pas lire (éviter les livres ou les imagiers d'enfants).

Tant dans **l'analyse des besoins** que **pendant la formation**, l'équipe sera confrontée à trois enjeux :

- Identifier les acquis pour que les contenus de formation tiennent réellement compte de ce que les personnes savent déjà faire
- Valoriser ces acquis
- Tenir compte de la complexité des situations auxquelles sont confrontées les personnes dans leurs vies professionnelles et sociales pour que la formation les aide à résoudre ces situations. En effet, face à des personnes en difficulté, il semble logique de présenter des supports simplifiés, des activités très « basiques ». Pourtant, tout en assurant une progression pédagogique adaptée à la problématique, et en étant très vigilant.e à ne pas brûler les étapes, le.la formateur.rice doit proposer des situations d'apprentissage réalistes pour, par exemple, permettre à la personne de :
  - o développer des stratégies de lecture efficace face à un document de travail complexe
  - o mieux se préparer lorsqu'elle doit rendre compte de son travail oralement, signaler un dysfonctionnement ou argumenter avec un.e collègue ou sa hiérarchie
  - o prendre conscience de la manière dont elle effectue des calculs sur son poste de travail pour enrichir son raisonnement et résoudre des situations de blocage éventuelles
  - o ...

## Un principe fort : l'égalité des intelligences

La notion d'égalité des intelligences, défendue initialement par le philosophe de l'éducation Joseph Jacotot au début du 19<sup>ème</sup> siècle, a été reprise et développée par Jacques Rancière dans son ouvrage : *Le Maître ignorant: cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*<sup>4</sup>.

À la pédagogie traditionnelle fondée sur un principe inégalitaire (un élève ignorant et un maître savant), Jacotot repris par Rancière oppose une pratique pédagogique nouvelle fondée sur un principe égalitaire : un maître et un élève à la fois tous deux experts et tous deux ignorants. La construction des savoirs se fait lors d'exercices collectifs de recherche et de mise en œuvre de l'intelligence.

---

<sup>4</sup> RANCIERE Jacques, *Le Maître ignorant : Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Fayard 1987

Dans le cas des formations en entreprise, c'est ce principe dont il faut s'inspirer en s'appuyant sur les savoir-faire et les stratégies développées par les personnes tout au long de leur parcours personnel et surtout professionnel. Ainsi, ils et elles sont expert.es de leur métier, tandis que l'équipe pédagogique est ignorante par rapport à leur activité. Inversement, les apprenant.es rencontrent des difficultés liées aux savoirs de base, alors que l'équipe intervenante est experte en ce domaine.

La situation de travail est à la fois le point commun des apprenant.es dans la formation et leur domaine d'expertise, elle est donc un point de départ tant à l'analyse des besoins, qu'à la construction des contenus de formation.

### Des formations utiles, centrées sur les solutions...

Les formations sont articulées aux situations de travail, c'est-à-dire que le.la formateur.rice cherchera d'abord à comprendre les situations-problèmes auxquelles les personnes sont confrontées dans leur travail, situations dues à des difficultés en compétences-clés. Il ne s'agira donc pas d'aborder notamment le français « en soi », le calcul « en soi », le repérage dans l'espace et le temps, « en soi », mais bien de manière contextualisée. La formation doit répondre à un besoin, résoudre une situation-problème. Pour cela, il est fondamental d'identifier, pour chaque personne participant à la formation, des objectifs réalistes, opérationnels et mesurables en situation de travail.

### **Exemple**

*Les ouvrier.es du BTP (Bâtiment Travaux Publics) sont amené.es dans leur activité à lire des plans. Certain.es ouvrier.es qui ont le savoir-faire, la technique, et le professionnalisme liés à l'expérience peuvent toutefois se trouver en difficulté pour lire le plan car il faut maîtriser une série de capacités liées au repérage dans l'espace, et à l'orientation et des capacités en calcul (pour comprendre et utiliser la notion d'échelles). Les situations-problèmes liées à ces difficultés peuvent être nombreuses : perte de temps pour aller sur le lieu de son chantier (problèmes pour de repérer), erreurs dans les travaux à effectuer car le plan est mal orienté ou l'échelle mal comprise, par exemple.*

*La formation en compétences-clés devrait permettre à ces salarié.es de résoudre concrètement ces situations-problèmes préalablement identifiées lors de l'analyse des besoins. Ainsi, la formation peut avoir comme effet la réduction du nombre d'erreurs et un gain de temps pour les salarié.es.*



## ...mais qui ne visent pas une stricte adaptation au poste de travail

Les formations défendues ici se veulent **utiles et centrées sur les solutions**. Pour autant, il ne s'agit pas de formations utilitaires. Ainsi, elles sont articulées aux situations de travail à la fois pour résoudre concrètement des problèmes rencontrés par les personnes dans l'exercice de leur métier, à la fois, car il s'agit d'un levier pour acquérir des compétences de base. Il est plus facile pour des personnes d'apprendre et de progresser en étant placées dans un contexte familier et en partant du réel, avec des **objectifs de formation mesurables et réalistes**. Mais ces acquis observables et mesurables dans une situation donnée doivent pouvoir être **transférables** à d'autres situations.

### *Exemple*

*Un.e agent de propreté doit pouvoir calculer son temps d'exécution pour planifier les tâches qu'il.elle doit effectuer dans un temps alloué. Le raisonnement qu'il.elle aura développé grâce à la formation pour calculer des temps d'exécution pourra être transféré à d'autres calculs de durées tant dans sa vie personnelle que professionnelle (durée d'un trajet, d'un rendez-vous, des activités des enfants, etc.).*

## Une attention aux publics et aux problématiques d'apprentissage

Le développement de cours de français pour les migrant.es, que ce soit dans les centres sociaux, les écoles de langue et les organismes de formation, d'une part, et le nombre croissant d'études portant sur le domaine du FLE (Français Langue Etrangère), d'autre part, ont permis aux formateur.rices de se professionnaliser pour assurer des formations linguistiques.

Toutefois la prédominance du « FLE » peut parfois masquer d'autres problématiques d'apprentissage. Identifier les problématiques d'apprentissage auxquelles les personnes sont confrontées est fondamental dans toutes les phases d'une action de formation aux compétences-clés :

- Dans le repérage des personnes en difficulté (les personnes en situation d'illettrisme tendent à camoufler leurs difficultés, alors que des personnes qui ne maîtrisent pas le français oral sont plus « visibles »).
- Dans la mobilisation de ces personnes (les personnes en situation d'illettrisme qui ont vécu un échec scolaire abordent la formation avec beaucoup de réticences, alors que des personnes d'origine étrangère souhaitant apprendre le français sont spontanément plus volontaires).

- Durant la formation, dans la structuration des apprentissages, dans l'accompagnement et les contenus proposés.

Si nous devons exposer ici une typologie des publics de salarié.es de premiers niveaux de qualification rencontrés en formation "compétences-clés", nous pourrions définir trois grandes catégories :

#### **La problématique "FLE" :**

Les apprenant.es relevant de cette problématique sont d'origine étrangère et ont été scolarisé.es dans leurs pays d'origine à des niveaux divers. La part linguistique et langagière des apprentissages qui leur sont proposés est donc fondamentale. Toutefois, les équipes pédagogiques doivent prendre en compte, encore une fois, le parcours de la personne. Une personne peut avoir été en situation d'échec scolaire dans son pays et avoir des acquis peu solides dans différents savoirs, en fonction notamment de la durée de sa scolarité, et de la qualité du système éducatif de son pays d'origine au moment où il y a suivi une scolarité. Ainsi, dans tous les cas, la dimension linguistique n'est pas la seule dimension à travailler.

#### **L'analphabétisme :**

Les apprenant.es dans cette situation n'ont pas été scolarisé.es dans leur pays d'origine ou alors seulement quelques années. Ils et elles ne savent pas lire et écrire, ni en Français, ni dans leur propre langue.

Ils et elles sont fréquemment aussi en grande difficulté avec la numération, avec le repérage dans le temps et l'espace et peuvent avoir un rapport à l'abstraction plus limité. Immigrées récemment ou depuis de nombreuses années, les personnes analphabètes ont donc des capacités de compréhension et d'expression orales très variables.

Enfin, ne sachant pas lire et écrire (ou très peu), ces personnes développent souvent, tout au long de leur parcours, des stratégies efficaces pour contourner les difficultés auxquelles elles sont confrontées et mener des activités tant personnelles et sociales que professionnelles. En effet, beaucoup de personnes en situation d'analphabétisme ont le permis de conduire, réussissent à travailler dans un environnement où l'écrit est pourtant foisonnant, font leurs courses et gèrent leur budget de manière autonome.

#### **L'illettrisme :**

Les apprenant.es en situation d'illettrisme ont grandi et ont été scolarisé.es en France. Ils et elles n'ont pas acquis lors de leur scolarité les compétences de base nécessaires pour être tout à fait autonomes dans diverses situations de la vie courante. Ces personnes ont souvent connu l'échec scolaire, de ce fait, elles entretiennent un rapport complexe à l'apprentissage, et ont développé un



sentiment de honte par rapport aux capacités qu'elles n'ont pas acquises ou mal consolidées pendant leur scolarité.

Ainsi, les personnes en situation d'illettrisme masquent souvent leurs difficultés et mettent en œuvre d'une part, des stratégies d'évitement face à la lecture, l'écriture, ou le calcul, et d'autre part, des stratégies de contournement efficaces, grâce auxquelles elles gèrent tant bien que mal ces situations. Ces stratégies aident les personnes à masquer leurs difficultés, ce qui peut parfois empêcher l'entourage, les collègues, ou l'entreprise de se rendre compte des problèmes auxquels elles sont confrontées.

## Un processus d'intervention

Pour qu'une action de formation à destination de salarié.es soit bien menée, il faut pouvoir la conduire du début à la fin en ayant le recul suffisant et la vision globale nécessaire. En effet, les ingénieries de formation classiques préconisent des étapes bien définies à respecter dans un ordre précis.

Il existe effectivement des "incontournables" dans toute conduite de projet, mais les différentes étapes ne sont pas automatiques et ne s'enchaînent pas de manière linéaire.

Ainsi, les étapes fondamentales sont les suivantes :

- le contact avec l'entreprise
- l'analyse des attentes de l'entreprise
- l'analyse des attentes et des besoins des futur.es apprenant.es
- la mise en place de la formation et la conduite de l'action de formation
- l'évaluation de l'action de formation
- le transfert en situation de travail

Une fois ces "incontournables" identifiés, l'intervention menée sera composée de processus divers : l'organisme, l'équipe intervenante doit réaliser des allers-retours entre ces différentes étapes, être dans une posture d'analyse des attentes et des besoins tout au long de la conduite de l'action de formation, et ne peut ni prédéfinir ses contenus ni les "saucissonner".

Ainsi, il ne faudra pas présenter à l'entreprise un catalogue de formation contenant des modules "Compétences-Clés" pré-construits, car les contenus et les manières d'intervenir sont définis par les processus d'analyse et d'observation mis en place.

### **Exemple**

*Un organisme de formation obtient un contact avec une entreprise de logistique. La demande de l'entreprise est la suivante : les salarié.es vont être amené.es à utiliser de plus en plus d'outils numériques pour réaliser leurs tâches de travail et la formation doit leur permettre de gagner en autonomie dans ce domaine.*

*Le parcours de formation commence. La formatrice construit ses séances à partir des situations vécues au travail par les apprenant.es. Elle entre dans une démarche d'explicitation, en l'occurrence dans ce cas précis à propos de leur utilisation de l'outil numérique au travail. En échangeant avec eux.elles, elle s'aperçoit que la maîtrise de l'outil n'est qu'une partie du problème : les apprenant.es ont également des difficultés à comprendre certaines consignes données par écrit, consignes leur expliquant justement quelles données rentrer dans leur logiciel.*

*Ainsi, la formatrice peut réorienter le contenu de la formation et échanger avec l'entreprise sur les nouveaux besoins identifiés. Cela peut avoir également un impact sur le volume horaire de la formation, ou sur la décision de renouveler des parcours de formation pour certain.es apprenant.es en difficulté.*

Pour que l'articulation aux situations de travail soit possible, une phase d'analyse des besoins en amont, l'organisation du transfert des acquis en situation de travail tout au long de la formation et une phase d'évaluation des effets en aval sont nécessaires. Ce schéma présente le processus en œuvre dans une action de formation aux compétences-clés pour les salarié.es :

## Schéma : Articulation de la formation avec les situations professionnelles

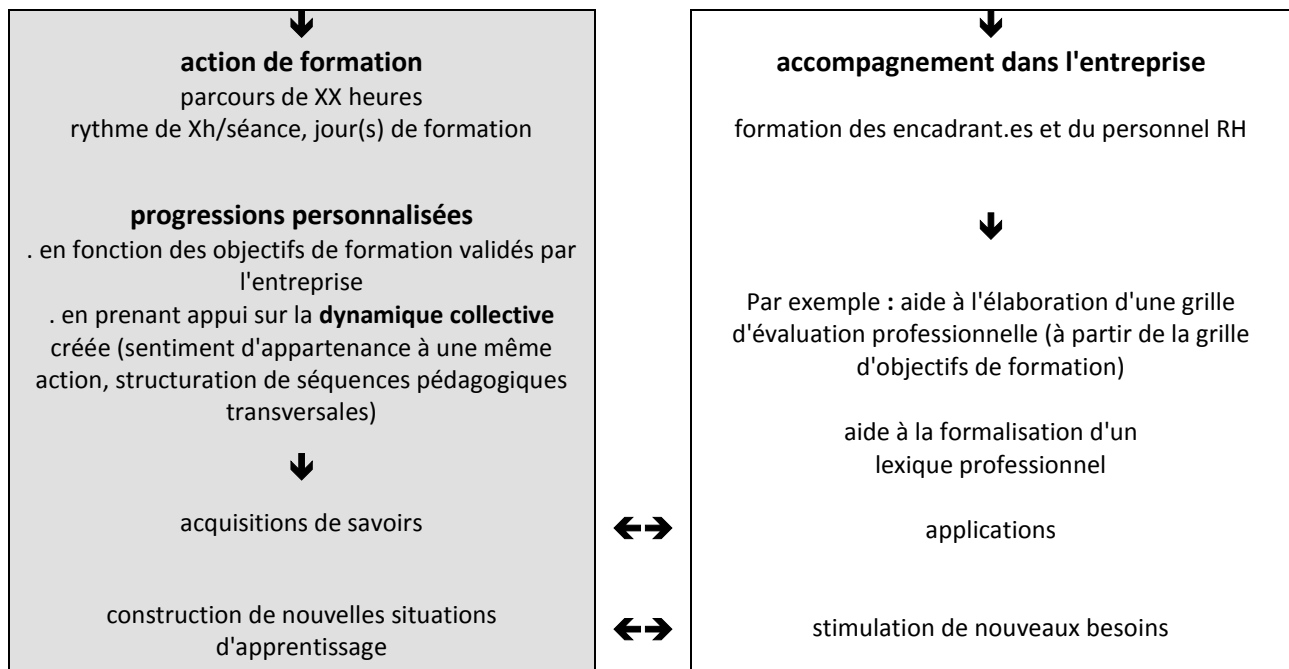
### Analyse des besoins de formation + mobilisation des acteurs

- . entretiens individuels
- . positionnements
- . recueil des attentes de l'entreprise
- . analyse des situations de travail

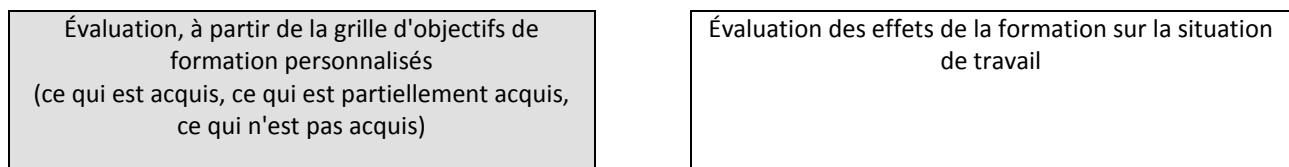


élaboration de grilles d'objectifs personnalisés par stagiaire

### Parcours de formation



### Évaluation



### Objectifs communs visés par l'ensemble des acteur.rices :

- . acquisition d'une plus grande autonomie (vie sociale et professionnelle)
- . meilleur positionnement de chacun dans l'entreprise
- . développement de l'appétence

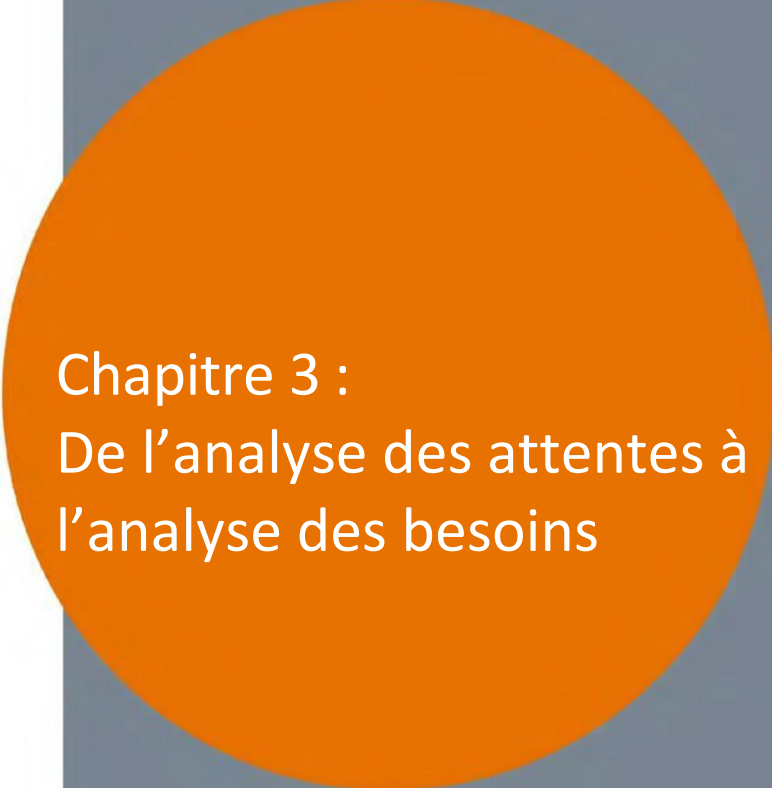
## Principes d'interventions

Afin de résumer les idées développées dans ce chapitre et d'aborder la question des acquis de formation, nous proposons ici une liste de principes fondamentaux permettant, à notre sens, de mettre en place des formations riches et utiles aux apprenant.es salarié.es :

- Pas de production de compétences sans mise en application dans la situation de travail.
- Pas d'acquisition de compétences sans positionner les formé.es en situation d'acteur.rices de leurs apprentissages.
- Pas de production de nouvelles compétences sans transformation de l'organisation du travail par l'intégration de ces nouvelles compétences.
- Pas de transformation de l'organisation du travail sans une participation de l'encadrement.

Pour corroborer ces principes, l'organisme de formation doit développer une ingénierie de formation adaptée :

- La formation doit être en phase avec les attentes des entreprises concernées.
- La progression pédagogique doit être articulée avec les situations professionnelles vécues par les participant.es.
- Les informations issues de chaque poste de travail doivent permettre la construction de séquences pédagogiques adaptées.
- Les acquis de la formation doivent être facilement transférables en situation de travail.



Chapitre 3 :  
De l'analyse des attentes à  
l'analyse des besoins

## Réaliser un premier contact avec l'entreprise

Les manières d'entrer en contact avec les entreprises peuvent varier selon les contextes. Tout dépend du niveau de conscience de ces dernières à propos des enjeux liés aux compétences-clés de leurs salarié.es.

Cet inventaire non exhaustif présente différentes façons d'entrer en contact avec une entreprise.

### **L'entreprise contacte l'Organisme de Formation (OF)**

Dans ce cas de figure, l'OF a déjà réalisé des actions de formation à destination de salarié.es et l'entreprise a entendu parler de ses prestations. Elle contacte donc l'OF directement avec une demande plus ou moins précise.



### **Exemple : l'entreprise a identifié un besoin précis**

*Une entreprise de BTP observe que certain.es salarié.es échouent régulièrement aux CACES (diplômes habilitant à conduire des engins), elle constate qu'il ne s'agit pas d'un blocage au niveau technique mais plutôt lié à une maîtrise insuffisante de l'écrit et du raisonnement. Elle fait donc appel à un organisme spécialisé pour mettre en place une formation. L'objectif est précis : la formation doit permettre aux salarié.es d'obtenir leur diplôme plus facilement.*

### **Exemple : l'entreprise a une demande assez générale**

*Une entreprise de nettoyage qui emploie beaucoup de salarié.es d'origine étrangère rencontre des difficultés de communication avec ses agent.es de nettoyage sur les chantiers. Le.la directeur.rice de l'entreprise constate donc qu'il serait intéressant pour les salarié.es de bénéficier de cours de langue. Elle fait appel à un organisme de formation pour la renseigner et l'épauler dans cette démarche. La demande est très générale : il s'agira ensuite pour l'OF de permettre à l'entreprise d'explicitier ses attentes et d'identifier et d'analyser finement les situations de communication et les blocages éventuels.*

### **L'OF fait du « démarchage »**

Certains OF dont l'activité est centrée sur la formation des migrant.es et des personnes en insertion, cherchent à diversifier leur activité et souhaitent toucher des salarié.es. Mais ils n'ont pas toujours le réseau nécessaire pour trouver des preneurs à leur nouvelle offre de formation. Ils doivent donc passer par une phase de démarchage pour se faire connaître. Pour autant, dans le champ des compétences-clés, les techniques de démarchage classique (mailing, phoning), visant la quantité de clients ne semble pas toujours appropriée. En effet, il s'agit d'un sujet dont il faut pouvoir discuter lors d'un rendez-vous, et il est difficile de résumer cette démarche d'intervention dans un e-mail.

Le mieux est donc d'effectuer un réel travail de repérage d'acteurs au sein d'une entreprise, pour ensuite mettre en place une première action de formation et ainsi constituer un réseau petit à petit.

### **Exemple**

*Un OF travaille avec des jeunes en insertion. Ces jeunes font des stages en entreprise pendant leur formation. Le formateur est donc amené à rencontrer des personnes au sein de l'entreprise (encadrant.es, responsables) et peut de manière informelle échanger avec elles sur les besoins de formation des salarié.es. Ainsi, il sera possible d'identifier des interlocuteur.rices dans l'entreprise et de les sensibiliser à la question des compétences-clés d'abord de manière informelle, puis lors d'une réunion pour ensuite éventuellement déboucher sur une action de formation.*

### **D'autres acteurs contactent l'OF**

#### Les branches professionnelles

Au niveau des branches professionnelles, de nouveaux besoins peuvent émerger, souvent liés au développement des notions de qualité et de traçabilité, ou encore à la croissance du rôle des nouvelles technologies. En effet, le niveau d'exigence évolue, ce qui a des conséquences sur les professions. Force est de constater que les salarié.es ont besoin de formation pour acquérir ces nouvelles compétences.

### **Exemple**

*Dans le secteur de l'industrie agro-alimentaire, les entreprises sont tenues de respecter un certain nombre de normes de sécurité et d'hygiène. La branche a constaté que, pour s'assurer du respect de ces normes, les salarié.es doivent être formé.es à une meilleure maîtrise de la lecture, et de l'univers réglementaire. Ainsi, la branche des industries agro-alimentaires a lancé, en 2007, une campagne de financement de formations dans ce sens, et convaincre les entreprises de l'intérêt des formations aux compétences-clés<sup>5</sup>.*

---

<sup>5</sup> Dispositifs de formation MSF, Maitrise des Savoirs Fondamentaux et Alicia, financés par l'OPCA des Industries Agro-alimentaires, OPCALIM.



### Les cabinets-conseil

Les cabinets conseil peuvent être chargés par une branche professionnelle, et par des financeurs de la formation professionnelle, de monter des dispositifs de formation aux compétences-clés. Ainsi, ces cabinets réalisent l'ingénierie de formation : ils identifient un réseau d'Organismes de Formation compétents pour assurer ce type de formation et définissent un cahier des charges auxquels ces OF doivent répondre.

Du côté de l'OF, il s'agit alors d'être alerte pour répondre aux appels à projets sur les formations aux compétences-clés pour des salarié.es.

### Collecter les attentes et analyser la demande de l'entreprise

Quand une entreprise formule une demande de formation pour certains de ses salariés, relevant du champ des compétences-clés au travail, elle le fait très souvent à partir de difficultés constatées.

L'entreprise s'adresse à l'organisme de formation spécialisé, soit directement, parce qu'elle a identifié par elle-même les compétences de celui-ci, soit par l'intermédiaire de son OPCA, d'un cabinet conseil ou de réseaux.

L'entreprise attend une prise en compte rapide de sa demande, une écoute, une compréhension du contexte et des enjeux, ainsi qu'une première présentation de la capacité du prestataire à répondre de manière adaptée à sa demande.

Cependant, les demandes des entreprises, quand elles arrivent à l'OF, sont plus ou moins explicites et formalisées.

Il va donc s'agir dans un premier temps, tout à la fois, de rassurer l'entreprise sur la capacité à répondre rapidement et de manière pertinente à sa sollicitation, mais également d'analyser la demande telle qu'elle est exprimée. Derrière l'expression initiale de cette demande peut apparaître parfois une demande implicite. Il s'avère souvent que les besoins exprimés vont au-delà de la formation aux compétences clés (problèmes de management, d'organisation du travail). Lors des premiers contacts avec l'entreprise, il faut donc chercher à faire émerger les situations-problèmes qui ont provoqué la demande et interroger les interlocuteur.rices sur les objectifs poursuivis par l'entreprise.

C'est souvent à l'issue de ce premier travail d'analyse de la demande qu'une proposition d'intervention peut être adressée à l'entreprise, expliquant la démarche adoptée et incluant un certain nombre d'éléments organisationnels (durée, rythme, modalités d'analyse des besoins de formation des personnes, implication de l'encadrement de proximité, ...).

Pour ce faire, l'OF devra adopter une **démarche d'explicitation** en posant un cadre favorable à l'écoute, à l'échange de manière à pouvoir identifier précisément le contexte dans lequel s'inscrit la demande de l'entreprise et les enjeux, afin de pouvoir proposer progressivement une démarche d'intervention adaptée, de préciser - voire de négocier - les modalités de mise en œuvre d'une action de formation pertinente.

La personne assurant ce travail au sein de l'organisme de formation, outre son expertise sur le champ des compétences-clés au travail, doit donc avoir un bon niveau de connaissance des enjeux économiques et sociaux du monde de l'entreprise (connaissance des principaux acteurs au sein des entreprises et des branches professionnelles, connaissance des logiques de financement et des évolutions en cours) et réunir les qualités et compétences lui permettant d'adopter une **posture favorisant le dialogue, le questionnement, l'argumentation, la négociation**<sup>6</sup>.

En résumé, l'interlocuteur.rice doit très vite pouvoir sentir qu'on prête attention à sa demande, qu'on essaye de la traiter rapidement, qu'on adopte une attitude d'écoute et que l'on intervient comme de véritables professionnels (maîtrisant le sujet et posant une rigueur d'intervention).

Si l'échange qui s'installe est de qualité, la démarche d'explicitation peut s'engager dès le premier contact téléphonique. Mais dans tous les cas il sera important de provoquer une rencontre avec le demandeur en associant éventuellement d'autres personnes de l'entreprise de manière à mieux pouvoir se présenter, faire connaissance, permettre à l'interlocuteur.rice d'expliquer à nouveau ce qui motive sa demande, l'interroger, obtenir des éléments d'information supplémentaires, lui faire préciser sa demande.

Compte tenu de cette démarche dialogique et d'explicitation préconisée ici, il serait vain de proposer une grille d'interview avec un ensemble de questions types à poser aux interlocuteur.rices.

Cependant, des éléments sont à identifier au cours du premier échange (et éventuellement à compléter par une recherche complémentaire à l'issue de celui-ci, ou lors d'un second échange) :

- Qui prend contact ? (Nom, coordonnées, fonctions, ...)
- De quelle entreprise s'agit-il ? (Nom, coordonnées, activité, branche professionnelle, appartenance à un groupe, implantations, effectifs, ...)
- Par quel biais notre interlocuteur.rice a-t-il.elle obtenu nos coordonnées ? (réseaux mobilisés, identification et coordonnées des intermédiaires, ...)
- Quelle est la nature de sa demande ? (la noter telle qu'elle est exprimée au départ)
- Quelles sont les personnes concernées ?

---

<sup>6</sup> Sur les compétences attendues pour assurer ce travail, voir Chapitre 6, page 56, *Des fonctions à assumer*.

- Qu'est-ce qui a provoqué cette demande ? (difficultés constatées, demandes exprimées par les intéressés eux-mêmes, opportunités de financement, réflexion conduite au sein de l'entreprise, gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, ...)
- Des enjeux (concernant les personnes, concernant l'entreprise) sont-ils exprimés ?
- Quels autres éléments de contexte sont fournis ?
- L'interlocuteur.rice exprime-t-il.elle déjà des attentes et des critères plus ou moins précis sur la réponse formative qu'il.elle attend de notre part (durée, rythme, objectifs, ... éléments budgétaires, éligibilité à un dispositif existant, ... échéances) ?
- L'interlocuteur.rice souhaite-t-il.elle au contraire plutôt étudier avec nous quelle démarche de formation nous pouvons proposer ?
- Exprime-t-il.elle des interrogations, des freins, des facteurs favorables, ... ?
- Formule-t-il.elle des demandes d'éclaircissement de notre part sur des notions (ex : illettrisme/FLE/alpha) sur les objectifs opérationnels atteignables, ... ?
- Souhaite-t-il.elle un accompagnement de notre part sur l'information à développer au sein de l'entreprise, sur le repérage des personnes concernées, sur la mobilisation de l'encadrement et/ou d'acteurs relais, sur l'analyse des situations-problème, ... ?
- Autres éléments exprimés

La prise de notes au cours de cet échange est fondamentale :

- noter le vocabulaire et les expressions utilisés par l'interlocuteur.rice
- noter l'ensemble des points abordés
- noter les principales informations transmises au cours de l'échange
- noter les premières propositions avancées, les premiers points d'accord ...

Note : Une bonne qualité d'écoute et d'échange permet le plus souvent d'obtenir l'ensemble des éléments ci-dessus. Il ne s'agit en aucun cas d'obtenir ces informations en posant successivement les questions ci-dessus sous forme d'interrogatoire. Ce serait totalement improductif et conduirait rapidement à un blocage et à un rejet de la part de l'interlocuteur.rice.

À l'issue de cet échange (ou de ces premiers échanges), le travail d'analyse de la demande est ainsi engagé et pourra éventuellement se poursuivre en fonction de ce qui a été convenu avec l'interlocuteur.rice lors d'une rencontre complémentaire plus formelle. À noter que la dimension commerciale et la capacité de négociation sont bien présentes dès ces premières prises de contact : c'est au cours de ces premiers échanges qu'il est possible de proposer progressivement une démarche d'intervention adaptée et de négocier les modalités de mise en œuvre d'une action de formation pertinente.



### **Exemple**

*Une entreprise industrielle contacte un OF car elle a constaté que certain.es opérateur.rices n'arrivaient pas à remplir les documents professionnels. Une responsable Ressources Humaines de l'entreprise rencontre alors une coordinatrice de projets<sup>7</sup> de l'OF. Lors de l'échange, la coordinatrice pose des questions sur l'organisation du travail, la répartition des rôles notamment par rapport à l'écrit : qui lit et remplit les documents ? Dans quels types de situations les salarié.es sont amené.es à les lire, à les remplir ? Comment ceux.celles qui n'y arrivent pas font-ils.elles ?*

*Au fur et à mesure que la responsable RH donne des éléments, il apparaît que certain.es responsables direct.es des opérateur.rices ne remplissent pas les documents non plus, voire demandent parfois à des opérateur.rices de les remplir à leur place. Cela a des conséquences sur l'organisation du travail et la répartition des tâches.*

*L'OF peut alors aider l'entreprise à comprendre ces difficultés et à positionner d'autres personnes sur la future formation.*

Concrètement ce travail d'analyse de la demande se fait lors de rencontres et d'échanges, et il peut parfois être long. En effet, une entreprise peut être intéressée et rencontrer un OF sans se lancer tout

---

<sup>7</sup> Sur la fonction de coordination, voir Chapitre 6, page 55 à 59.

de suite dans la mise en place d'une action de formation. L'OF doit parfois laisser le temps à l'entreprise de réfléchir, de reformuler sa demande avant de la recontacter.



### Adresser une proposition et définir les modalités de la formation

A l'issue de ce premier travail d'analyse de la demande, l'OF adresse une proposition d'intervention à l'entreprise. Cette proposition explique la démarche que l'OF souhaite adopter et inclue un certain nombre d'éléments organisationnels (durée, rythme, modalités d'analyse des besoins de formation des personnes, implication de l'encadrement de proximité, ...).

#### **La proposition**

La proposition rédigée doit comporter plusieurs éléments :

- une présentation brève du contexte de la demande
- une reformulation de cette demande
- les points essentiels de la démarche que l'OF compte adopter (analyse des besoins des salarié.es, articulation de la formation aux situations de travail, des éléments de contenu de formation, le bilan de l'action de formation et le lien avec l'entreprise)

- les modalités concrètes de la formation (tarif, calendrier, horaires, lieu) si elles ont déjà été discutées avec l'entreprise.

La démarche d'intervention en entreprise doit s'adapter à chaque contexte. Cette proposition peut donc être formalisée en plusieurs temps et de plusieurs manières, selon le contexte et le contact établi avec l'entreprise. Il peut y avoir par exemple un document de synthèse de la première rencontre, puis un document plus précis, proposé après le travail d'analyse des attentes, et enfin, un document comportant les modalités concrètes de la formation proposée.

### **Les modalités de la formation**

Les modalités de la formation peuvent être très variées selon les financements, l'organisation du travail dans l'entreprise, les besoins identifiés et le type d'action de formation mis en place. Pour une formation aux compétences-clés, les apprenant.es doivent pouvoir "s'installer" un minimum dans l'apprentissage, et on essaiera d'éviter les formations très courtes (par exemple de 2 ou 3 journées) sauf pour des modules spécifiques ou des prolongements de parcours.

Le rythme est à définir conjointement avec l'entreprise, selon ses possibilités et en fonction des emplois du temps des salarié.es. En effet, si le temps de formation est pris sur le temps de travail, il est possible qu'il faille remplacer les salarié.es en formation et cela peut jouer sur le calendrier de la formation voire le choix des participant.es.

### **Définir un groupe-cible et une communication**

Le choix des salarié.es qui entreront en formation n'est pas entre les mains de l'OF. Toutefois, l'organisme peut avoir une influence sur cet aspect et donner son avis. En effet, l'entreprise peut avoir repéré des personnes en difficulté qui ne sont pas nécessairement volontaires pour la formation, ou inversement, ne pas avoir repéré des personnes en difficulté, opérant des stratégies d'évitement et de contournement pour masquer les problèmes qu'elles rencontrent.

Ainsi, l'échange avec l'entreprise sur les personnes identifiées et visées par la formation et les raisons de ce choix est primordial.

Les Organismes de Formation ont parfois une tendance à mettre en place des groupes de "niveau". Il faut rappeler que ce n'est pas nécessairement une entrée pertinente pour constituer des groupes d'adultes en formation. Tout d'abord parce que les groupes réellement homogènes n'existent pas : les personnes arrivent avec leurs identités et parcours complexes, et ne peuvent être réduites au profil ou au niveau qu'elles semblent avoir. De plus, l'hétérogénéité des parcours et des "niveaux" peut être appréhendée comme une richesse sur laquelle s'appuyer plutôt qu'un frein à l'apprentissage.

Particulièrement avec des salarié.es, de nombreuses entrées autres que le niveau sont intéressantes à considérer notamment le type d'emploi occupé dans l'entreprise, et les besoins ou attentes identifiés par rapport au poste de travail.

Ceci étant dit, il est en revanche nécessaire de prendre garde au profil d'apprentissage des personnes que l'on veut faire entrer en formation. En effet, la communication autour de la formation ne sera certainement pas la même si le but est de former plutôt des personnes en situation d'illettrisme que des personnes relevant de problématiques "FLE" ou des personnes analphabètes.

### **Exemple**

*Dans le cadre de la lutte contre l'illettrisme, une branche professionnelle effectue un travail de sensibilisation des entreprises. La branche missionne des consultant.es pour appuyer les entreprises dans la mise en place de formations à destination de personnes en situation d'illettrisme.*

*Le cabinet-conseil réalise donc une intervention préalable à celle de l'OF auprès de l'entreprise. Il l'aide à définir ses attentes par rapport à la formation. Lors de l'échange, l'entreprise évoque essentiellement les situations de communication avec les salarié.es d'origine étrangère, et donc les difficultés liées à la compréhension et l'expression orales.*

*Il est bien entendu plus facile de repérer une personne qui a ostensiblement des difficultés de compréhension et d'expression orales et qui désire apprendre la langue du pays où elle vit qu'une personne née et scolarisée ici, qui a tendance à masquer ses difficultés.*

*Le cabinet-conseil est compétent en ingénierie de formation et en conseil aux entreprises mais n'est pas spécialiste des problématiques d'apprentissage. Dans ce dispositif, l'OF intervenant seulement une fois que le cahier des charges a été établi par l'entreprise aidée du cabinet, il n'a pas d'influence sur le choix du public.*

*La formation va donc être destinée à des personnes de profil "FLE" ou éventuellement relevant de l'analphabétisme, et il sera difficile ensuite d'intégrer des personnes relevant de l'illettrisme. En effet, ces dernières vont percevoir la formation comme étant linguistique et ne s'y reconnaîtront pas. Si, en revanche, le cabinet avait poussé l'entreprise à identifier les profils relevant de l'illettrisme, la formation aurait touché le public cible et il aurait été plus facile de développer ensuite, si besoin, des actions de formation à destination d'autres publics de salarié.es au sein de cette entreprise.*

Par rapport au choix du public, on rencontre plusieurs cas de figure :

- Lorsque l'OF intervient, les personnes ont déjà été déjà identifiées et sensibilisées par l'entreprise. L'OF rencontre ces salarié.es et peut exprimer un avis notamment sur la motivation, ou sur la pertinence de la formation, de ce groupe en particulier pour tel ou tel salarié.e.
- Lorsque l'OF intervient, l'entreprise a une idée des profils qu'elle souhaite mobiliser pour la formation (personnes d'un même métier, d'un même atelier, personnes amenées à monter en compétence, etc.). Toutefois, l'entreprise a besoin d'aide pour les informer, les mobiliser, et trouver le type de communication adéquat.

Dans ce cas, il est possible d'établir plusieurs rencontres avec différents interlocuteur.rices de l'entreprise pour mettre en place un plan de communication à destination des salarié.es visé.es.





## Conseils

**Communiquer sans stigmatiser** : par exemple, éviter les intitulés de type : « réapprendre à lire, écrire et calculer ». Préférer des intitulés positifs et imagés<sup>8</sup>.

**Identifier** des "salarié.es - relais" et les former : RH, encadrement, collègues, ... Il s'agit de personnes au contact des salarié.es visé.es par la formation.

L'OF peut organiser **un accompagnement** de ces personnes visant à :

- Elever le niveau de conscience sur les enjeux liés aux compétences-clés et particulièrement à l'illettrisme.
- Donner des outils pour identifier les personnes en difficulté.
- Développer un argumentaire pour présenter la formation aux compétences-clés aux salarié.es.
- Imaginer des outils de communication appropriés : affichages, diffusion d'éléments sur la formation à travers des réunions, la projection d'un film sur les formations déjà réalisées...
- Identifier des moyens concrets et facilitant pour les personnes intéressé.es par la formation : les salarié.es- relais peuvent être les personnes à contacter par exemple.

Une fois ce travail effectué et les salarié.es identifié.es, l'OF organise conjointement avec l'entreprise des entretiens pour rencontrer les futur.es participant.es et procéder à l'analyse de leurs attentes.

---

<sup>8</sup> Exemples d'intitulés de formations aux compétences-clés mises en place par l'ALPES : « Passerelles », « Développer ses compétences-clés en contexte professionnel », « Perspectives », « Déclic », ...

## Collecter et analyser les attentes des apprenant.es

Le.la chargé.e de l'analyse des besoins<sup>9</sup> rencontre les futur.es apprenant.es individuellement lors d'entretiens d'accueil-positionnement.

Ces entretiens sont essentiels et remplissent plusieurs fonctions :

- Mettre en confiance le.la futur.e apprenant.e
- Lui expliquer la démarche dans laquelle s'inscrit la formation
- Connaître le parcours personnel, scolaire, social et professionnel de la personne
- Identifier les compétences-clés maîtrisées et les situations-problèmes rencontrées
- Confirmer la motivation de la personne et se mettre d'accord avec elle sur sa participation à la formation
- Comprendre la situation de travail du.de la salarié.e pour mieux identifier les compétences-clés mobilisées dans le cadre de ses activités
- Evaluer le.la futur.e apprenant.e sur différents savoirs afin de cerner plus finement ses besoins, en proposant différents exercices

La personne qui mène l'entretien adopte une démarche d'explicitation et "tire les fils" à partir de ce qu'évoque le.la futur.e apprenant.e. Il faut identifier le maximum d'éléments sur son parcours scolaire, social et professionnel tout en prenant garde à ne pas être trop intrusif.ve.

Par ailleurs, il faudra être vigilant.e à deux dimensions:

- Le positionnement est constitué d'exercices choisis en fonction des informations recueillies lors des échanges. La personne ne doit pas être mise en situation d'examen et doit être accompagnée pendant la réalisation des exercices (explicitation des consignes, climat de bienveillance et de confiance).
- Si l'on dispose de peu de temps, le moment de l'échange est à privilégier par rapport au temps de réalisation des exercices de positionnement.

## Observer et analyser le poste de travail

L'observation du poste, si elle est réalisable en termes de temps et de financement, est très intéressante pour mieux comprendre les situations-problèmes auxquelles le.la salarié.e fait face.

---

<sup>9</sup> Sur la fonction d'analyse des besoins, voir Chapitre 6, page 55 à 59.



Quelques conseils pour préparer cette observation :

- Réaliser l'observation suffisamment tôt (avant la formation ou au tout début).
- S'assurer d'une bonne organisation avec l'entreprise (lieu, horaires, et présence d'un.e encadrant.e).
- Pendant l'observation, bien expliquer aux personnes rencontrées qui l'on est et pourquoi on réalise cette observation.
- Avoir préparé une grille sur laquelle on s'appuie pour observer les situations de travail, poser des questions au.à la salarié.e en formation d'une part et éventuellement à l'encadrant.e d'autre part.

De la même manière que pour recueillir les attentes de l'entreprise puis de l'apprenant.e, le.la formateur.rice adopte une démarche d'explicitation : il.elle observe le.la salarié.e et lui demande d'expliquer ce qu'il.elle fait, et pourquoi il.elle procède de cette manière.

Rappelons la posture de "formateur.rices ignorant-es" et la nécessité de valoriser les salarié.es comme expert.es de leurs métiers.

Éléments à identifier durant l'observation :

- Contexte de la situation de travail (lieu, équipe, interlocuteur.rices rencontré.es par le ou la salarié.e sur son poste, contraintes spécifiques liées à la sécurité, au bruit, à l'interaction avec d'autres entreprises ou corps de métiers, etc.)
- Principales tâches et missions du.de la salarié.e
- Activités liées au poste mobilisant des compétences-clés (situations nécessitant la lecture, l'écriture, le calcul ; situations de communication orale, de transmission d'information, etc.)
- Acquis et difficultés de l'apprenant.e face à ces situations avec des exemples précis
- Collègues, encadrant.es pouvant aider l'apprenant.e à transférer les acquis de la formation en situation de travail.

Par rapport au déroulement, quand cela est possible, il faut prévoir un temps avec l'encadrant.e distinct du temps avec le.la salarié.e. En effet, le temps avec l'encadrant.e permet souvent :

- de recueillir des éléments plus généraux sur l'organisation du travail et de l'entreprise,
- de rappeler l'enjeu de la formation et la démarche de l'OF,
- de recueillir les acquis et difficultés qu'il.elle repère chez le.la salarié.e.

## Réaliser une synthèse auprès de l'entreprise et auprès de l'équipe pédagogique

Les différentes phases d'analyse présentées ici font bien entendu l'objet de restitutions à l'entreprise d'une part, et à l'équipe pédagogique d'autre part.

En effet, il est important que toutes les personnes participant au projet aient un bon niveau d'information.

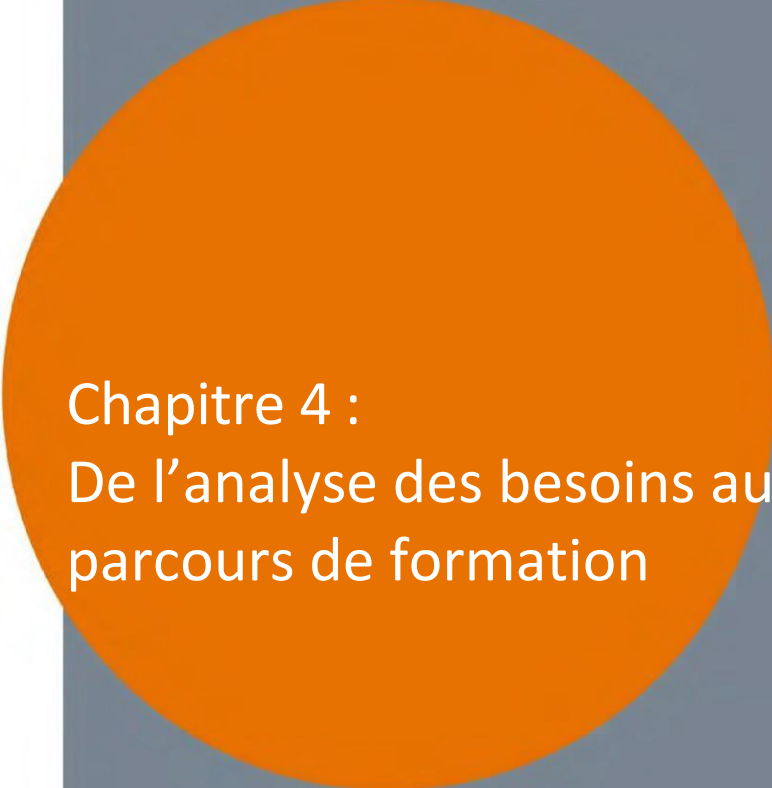
Côté entreprise, il s'agit de l'impliquer au maximum pour faire en sorte que la démarche soit une réussite. Ces restitutions doivent être faites intelligemment et dans le respect des personnes : l'OF doit avoir identifié les interlocuteur.rices prêt.es à s'impliquer et portant un regard bienveillant sur les apprenant.es.

### Attention :

- Les moqueries par rapport aux difficultés existent au sein des entreprises chez les salarié.es comme au sein de l'encadrement.

- Restituer les informations ne signifie pas tout rapporter. L'OF doit trier les informations qu'il a recueillies et transmettre celles qui sont utiles à l'avancée du projet.
- Souvent les salarié.es évoquent leur vie personnelle durant les entretiens d'accueil car le vécu intime est très lié aux difficultés rencontrées dans le parcours scolaire notamment, ou simplement parce qu'il s'est créé un climat de confiance favorisant cela. L'OF doit rester discret sur ces aspects vis-à-vis de l'entreprise qui n'est pas censée disposer de ces informations.

Côté OF, il s'agit d'éviter un travail "saucissonné" avec les analystes d'un côté, et les formateur.rices de l'autre. Ainsi, le.la formateur.rice en charge de l'action de formation n'intervient pas nécessairement à toutes les phases (contact, recueil des attentes de l'entreprise et des apprenant.es), toutefois, un travail de restitutions et d'aller-retour entre les différents membres de l'équipe est nécessaire.



Chapitre 4 :  
De l'analyse des besoins au  
parcours de formation

## Introduction

L'analyse des besoins de formation permet de recueillir et de traiter les éléments nécessaires à l'élaboration des objectifs et à la construction de la progression pédagogique (architecture de l'action de formation).

Il s'agit bien pour le.la.les formateur.rice.s<sup>10</sup> :

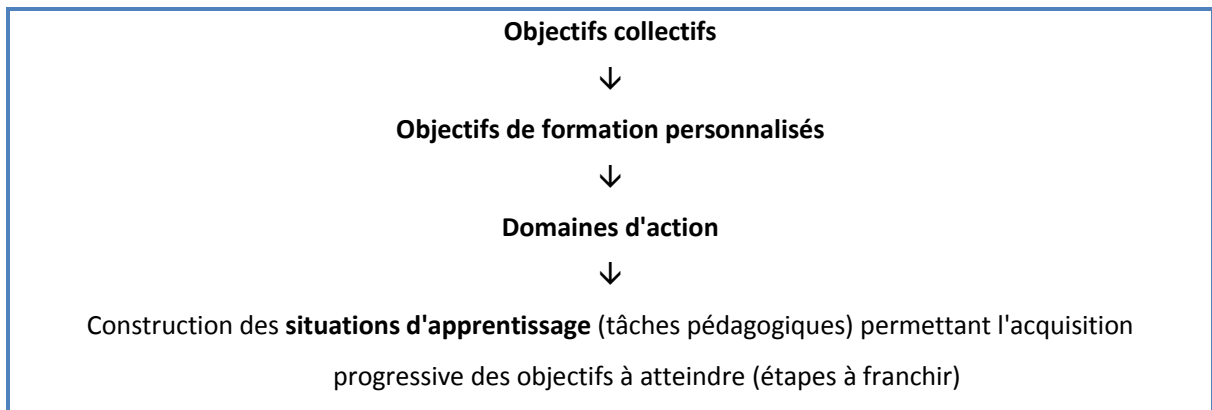
- d'identifier :
  - les situations de travail vécues par les apprenant.es
  - les enjeux d'évolution (dans leur emploi, dans leur contexte professionnel)
  - les attentes de l'entreprise et des salarié.es en fonction de ces enjeux
  
- de s'interroger et d'analyser :
  - quelles compétences sont nécessaires ?
  - quels savoirs cela mobilise ?
  - quelles compétences ont été développées par les salarié.es concerné.es ?
  - quelles sont les situations-problèmes liées à une maîtrise insuffisante de compétences clés ?
  - quelles stratégies de contournement et de compensation sont mises en œuvre actuellement ?
  
- de situer les problématiques d'apprentissage et les besoins prioritaires de chaque apprenant.e :
  - en fonction du temps imparti pour réaliser l'action
  - par rapport aux problématiques d'apprentissage et aux besoins prioritaires de l'ensemble des personnes du groupe

À partir de ce travail, le.la formateur.rice élabore :

- les **objectifs collectifs** pour l'ensemble du groupe
- les **objectifs de formation personnalisés** de chaque apprenant.e, en cohérence avec les objectifs de formation de l'ensemble du groupe
- **l'architecture de l'action de formation**
- les **progressions personnalisées**
  - en fonction des objectifs de formation validés par l'entreprise
  - en prenant appui sur la dynamique collective créée (sentiment d'appartenance à une même action, structuration de séquences pédagogiques transversales)

---

<sup>10</sup> Sur la fonction de formation, voir Chapitre 6, page 55 à 59.



## Définir des objectifs collectifs et une architecture de formation

Une fois l'analyse des attentes et des besoins réalisée, le/la formateur.rice a rassemblé et traité les éléments nécessaires à la construction des objectifs ainsi que l'architecture générale de la formation.

### Les objectifs collectifs de formation

Une partie des objectifs de la formation ont été définis lors de la phase précédente, et sont explicités dans le document qui sert à sceller le contrat avec l'entreprise et/ou les financeurs de la formation.

Toutefois, le/la formateur.rice du groupe doit se les approprier et les formaliser pour les articuler avec sa pratique. Ces objectifs vont lui servir à définir son architecture de formation.



### **Exemple**

*Un OF a procédé à l'analyse des attentes et des besoins dans une grande entreprise de BTP. Le groupe est hétérogène, tant au niveau des problématiques d'apprentissage que des métiers et des niveaux de responsabilités dans l'entreprise (il est composé de compagnons, chefs d'équipes et chefs de chantier, qui peuvent être "FLE", relevant de situations d'analphabétisme ou d'illettrisme). Les objectifs de la formation sont les suivants :*

- *Expliquer une tâche de travail*
- *Comprendre et transmettre oralement des consignes de travail et de sécurité*
- *Expliquer une anomalie, un dysfonctionnement ; argumenter un point de vue, justifier un choix*
- *Lire (et comprendre) des instructions et procédures liées au travail ; lire (et comprendre) des pictogrammes, consignes et notes de sécurité, etc.*
- *Renseigner un formulaire concernant son identité (nom, prénom, adresse, téléphone, date et lieu de naissance, situation de famille, ...)*
- *Remplir des documents professionnels : une fiche d'heures, une demande d'absence, etc.*
- *Rendre compte d'une anomalie, d'un dysfonctionnement à l'écrit*
- *Utiliser un plan*
- *Utiliser en autonomie un micro-ordinateur : traitement de textes, messagerie électronique, recherche d'informations sur internet.*

### **L'architecture de formation**

Les objectifs généraux sont rattachés à des thèmes de l'activité professionnelle. Bâtir l'architecture de la formation consistera donc à organiser ces thèmes de manière à structurer l'acquisition des compétences.

En effet, chacun des domaines de l'activité professionnelle requiert la mise en œuvre de compétences-clés. Il faudra déterminer au vu de la branche professionnelle, des métiers en présence, des profils des apprenant.es et des modalités de la formation (déroulement, temps imparti, lieu de formation) les

incontournables. Il faudra également identifier précisément quelles compétences-clés ces thématiques permettent de travailler.

### **Exemple**

*La formation pour les ouvriers et chefs d'équipe du BTP de cette entreprise se déroule sur 16 séances d'une journée. En fonction des objectifs qui ont été listés ci-dessus, on pourrait imaginer l'architecture de formation suivante :*

*Séance 1 : Se présenter, présenter son emploi*

*Séance 2 : Décrire ses tâches de travail, son matériel, ses outils, et ses engins*

*Séance 3 : Inventorier et analyser les situations de communication orales au travail*

*Séance 4 : Inventorier les documents professionnels et les situations d'utilisation*

*Séance 5 : Utiliser les documents professionnels*

*Séance 6 : Identifier les unités de mesure liées à son activité et les situations où l'on mesure*

*Séance 7 : Rendre compte du travail effectué et donner des consignes pour le travail à effectuer*

*Séance 8 : Comprendre les pictogrammes et consignes de sécurité ; inventorier les risques et les protections*

*Séance 9 : Analyser un risque ; décrire un accident*

*Séance 10 : Identifier les différents types de plan utilisés, s'orienter sur un plan*

*Séance 11 : Mesurer, convertir des unités de mesure, réaliser des calculs de surfaces*

*Séance 12 : Inventorier les dysfonctionnements et problèmes rencontrés*

*Séance 13 : Décrire des dysfonctionnements, des anomalies ; Calculer des grandeurs proportionnelles*

*Séance 14 : Décrire les principales étapes d'un chantier*

*Séance 15 : Utiliser les échelles de différents plans*

*Séance 16 : Réaliser un bilan de la formation ; évaluer les acquis de la formation*

Tout au long de la formation, le.la formateur.rice pourra faire le choix de travailler l'informatique comme un support transversal à toutes les séances en l'articulant toujours à la thématique abordée.

Voici quelques exemples d'activités et de situations (la liste n'est pas exhaustive) :

- Saisie de messages ou textes produits sur traitement de texte (pour rendre compte, décrire).
- Recherches sur internet par rapport au lexique évoqué (travail sur le lexique professionnel).
- Visualisation de plans avec la possibilité de zoomer (travail sur l'orientation et la représentation spatiale).
- Utilisation de la messagerie électronique (pour rendre compte des tâches effectuées, signaler un problème, etc.).



## Définir des objectifs personnalisés

Pour rappel, les **objectifs de formation personnalisés** proposés pour chaque personne seront établis à partir d'une analyse :

- des situations de travail vécues par le.la salarié.e,
- des demandes d'évolution de la part de l'entreprise,
- du projet professionnel éventuel du.de la salarié.e,
- des compétences nécessaires,
- des savoirs que cela mobilise,
- des compétences déjà développées par le.la salarié.e,
- des stratégies de contournement mises en œuvre,

- des manques constatés (au travail, à partir du positionnement réalisé et des constats effectués lors des premières séances de formation).

Les objectifs de formation personnalisés sont une déclinaison des objectifs généraux pour chaque participant.e. Ainsi, le/la formateur.rice part de l'objectif général et l'adapte, le précise, le détaille en fonction des attentes et des possibilités de la personne en formation.

### **Exemple**

*Un des objectifs généraux de la formation est : "**Comprendre et transmettre oralement des consignes de travail et de sécurité**".*

*Nous allons décliner cet objectif pour deux apprenants ayant des situations de travail et des profils assez différents.*

#### **Apprenant n°1 : Manuel**

*Manuel est terrassier et travaille généralement avec une équipe de 3 personnes et un chef d'équipe. Il est d'origine portugaise, scolarisé au Portugal jusqu'au niveau collège, et arrivé en France il y a 3 ans. Il n'a jamais bénéficié de formation en français ou plus généralement en compétences-clés. Il comprend bien le français si on lui parle lentement, et il ne connaît pas très bien les termes techniques liés à son métier. Il connaît bien son métier, car il a été terrassier pour diverses entreprises au Portugal et en France pendant 20 ans. Il fonctionne donc très bien par habitude, toutefois, il peut commettre des erreurs lorsque, justement, la tâche à effectuer comporte une dimension inhabituelle pour laquelle son chef d'équipe lui donne une consigne précise.*

*Comme il ne veut pas "paraître bête", Manuel ne fait pas répéter quand il ne comprend pas, et comme c'est un bon professionnel, son chef d'équipe ne prend pas toujours la peine de vérifier qu'il a compris. De plus, Manuel ne maîtrise pas les mots du lexique professionnel car il a pris l'habitude de montrer les objets, outils, et engins pour se faire comprendre. Enfin, il a peu d'occasion de transmettre lui-même des consignes à des collègues.*

*Dans le cadre de cette formation "compétences-clés" en 16 séances (les séances se déroulent en journée complète), et de la poursuite de l'objectif général cité ci-dessus, on poursuivra avec Manuel les objectifs suivants : "Oser signaler quand il n'a pas compris une consigne ou une explication orale" ; "Etre capable de reformuler les éléments essentiels d'une consigne de travail".*



**Apprenant n°2 : François**

*François est chef de chantier. Il dirige une équipe de terrassiers. Il est né et a été scolarisé en France jusqu'en 3<sup>ème</sup>. Puis, il a suivi un CAP de maçonnerie, il a exercé la profession de maçon pendant 10 ans. Il a été embauché comme terrassier dans cette entreprise il y a 7 ans. Au bout de 2 ans, il est devenu chef d'équipe puis chef de chantier.*

*François a une bonne vision globale des tâches à effectuer et de comment les organiser. Toutefois, en bon professionnel, il fonctionne parfois avec "à l'évidence", et éprouve des difficultés à se mettre à la place de quelqu'un qui ne comprend pas les consignes de travail ou de sécurité.*

*Il utilise notamment un vocabulaire très technique, des indications trop concises, et il ne reformule pas toujours ses explications quand son interlocuteur ne les comprend pas.*

*Dans le cadre de cette formation "compétences-clés", et de de l'objectif général "Comprendre et transmettre oralement des consignes de travail et de sécurité", on poursuivra avec François les objectifs suivants :*

- ***Etre capable d'expliquer les tâches à effectuer dans l'ordre d'exécution,***
- ***Etre capable de hiérarchiser les consignes de travail et de sécurité selon l'urgence de la situation,***
- ***Etre capable de prendre en compte le niveau de compréhension de son interlocuteur.rice (reformuler ses explications, utiliser un vocabulaire simple et précis).***

Ce travail consistant à décliner les objectifs généraux en objectifs personnalisés sera réalisé par le.la formateur.rice et présenté aux apprenant.es sous forme de grille au plus tard, au premier tiers de la formation.

## Préparer les séances de formation, organiser des temps collectifs et individuels

Une fois l'architecture de formation définie, la formation peut commencer. Il s'agit alors de définir le contenu précis de chaque séance de formation et l'organisation des activités. Gardons à l'esprit que le.la formateur.rice doit permettre aux apprenant.es de travailler aussi bien en collectif qu'en individuel, pour des raisons de poursuite des objectifs fixés et aussi d'alternance des temps dans la formation.

Pour rappel, notre démarche prône l'articulation aux situations de travail, les séquences d'apprentissage sont donc ancrées dans le vécu professionnel des personnes en formation.

Le.la formateur.rice pourra proposer une activité à l'oral en grand groupe à partir d'un thème professionnel, puis de décliner cette activité (écrit, exercices, mises en situation...) en sous-groupes ou en individuel.

## Maintenir et entretenir le lien avec l'entreprise

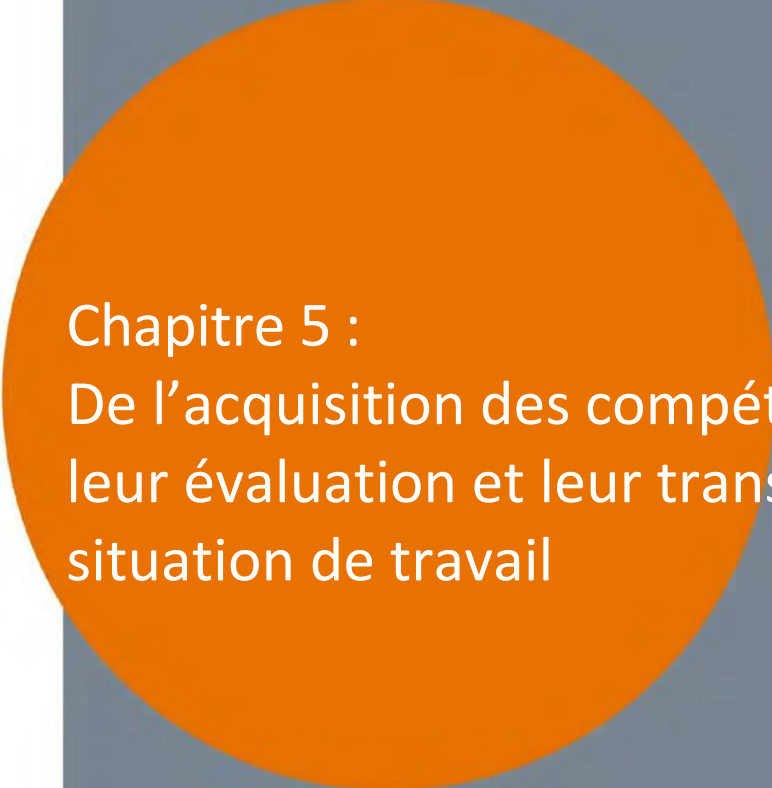
On l'a déjà évoqué dans ce guide, le lien avec l'entreprise est essentiel à la bonne conduite d'une action de formation, et ce pour plusieurs raisons :

- L'équipe intervenante doit analyser les attentes de l'entreprise, la situation de travail des apprenant.es pour définir des objectifs adaptés
- Il n'y a pas de productions de nouvelles compétences :

- sans modification de l'organisation du travail,
- sans positionnement des apprenant.es comme acteur.rices leurs apprentissages,
- sans transfert des nouvelles compétences en situation de travail.

Tout au long de la conduite de l'action de formation, le lien est maintenu :

- lors de rencontres formelles : organisation de réunions, de bilans, d'entretiens,
- lors de temps informels : discussions dans l'entreprise si c'est le lieu de la formation, échanges réguliers par mail et par téléphone.



Chapitre 5 :  
De l'acquisition des compétences à  
leur évaluation et leur transfert en  
situation de travail



Ce chapitre s'intéresse à deux aspects fondamentaux de la formation à destination de salarié.es : l'évaluation des effets de la formation et le transfert des acquis de la formation en situation de travail.

Il faut chercher à favoriser les échanges entre le/la formateur.rice et les acteur.rices mobilisé.es tout au long de l'action de formation de façon à :

- ce que chaque salarié.e engagé.e dans l'action de formation soit encouragé.e dans sa démarche,
- favoriser le réinvestissement dans les situations professionnelles de la dynamique créée par l'action de formation.

## Une évaluation continue

Nous l'avons dit, la formation d'adultes salarié.es est faite de processus. De la même manière que les contenus de formation sont alimentés par les retours des apprenant.es et les informations que le/la formateur.rice reçoit et analyse (contacts avec les encadrant.es et autres personnes ressources dans l'entreprise), le processus d'évaluation est évolutif et continu.

Dans ces formations, il faudra à tout prix éviter d'évaluer les apprenant.es en fin de formation à travers "un examen sur table". Il ne faut donc surtout pas attendre la fin de la formation pour évaluer les effets.

L'évaluation est continue et se déroule à plusieurs niveaux :

- Des **évaluations formelles** sont réalisées, **en séance de formation**, sous forme de tests spécifiques, élaborés d'après la grille d'objectifs. Ces évaluations doivent permettre de déterminer le niveau d'acquisition des objectifs définis dans la grille initiale de chaque apprenant.e **au fur et à mesure de l'avancée de son parcours**.
- De **manière plus informelle**, le/la formatrice doit évaluer les effets de la formation tout au long de l'action en observant les apprenant.es pendant les activités. Il est possible d'établir des grilles d'observation à partir des objectifs fixés pour chaque apprenant.e, permettant de noter et d'analyser les progrès réalisés.



### **Exemple :**

*Un des objectifs d'un apprenant est le suivant : "Oser signaler lorsqu'il n'a pas compris une consigne orale". La formatrice pourra observer si au fur et à mesure que se déroule la formation, cette personne ose signaler lorsqu'elle n'a pas compris, et demande des explications. Si c'est le cas, son objectif est atteint, au moins dans le cadre de la formation. Il faudra ensuite vérifier si la compétence est également acquise en situation de travail.*

*Une apprenante a pour objectif : "Etre capable de classer les documents professionnels". Le formateur pourra observer si cette apprenante gagne en autonomie lorsqu'elle est amenée à classer ses supports de formation. Le formateur pourra également proposer des exercices de classement de documents professionnels à plusieurs moments de la formation, pour évaluer les acquis petit à petit.*

### **Le bilan intermédiaire**

Il réunit salarié.es, responsables hiérarchiques et formateur.rice(s) pour mettre en commun les premiers effets de la formation évalués par le.la.les formateur.rice(s), ceux exprimés par le salarié.es et ceux observés par les responsable hiérarchiques dans des situations concrètes.

C'est également l'occasion :

- de présenter le groupe et le cadre de la formation à des interlocuteur.rices de l'entreprise n'ayant pas pris part à la mise en place de l'action,
- de recueillir de nouvelles informations permettant d'alimenter les contenus de formation à venir,
- de recueillir les attentes des apprenant.es et des encadrant.es ayant émergé depuis le début la formation,
- d'avoir des retours plus généraux des apprenant.es sur l'organisation et le déroulement de la formation.

### **Le bilan final**

Il réunit également les salarié.es apprenant.es, formateur.rices et responsables hiérarchiques et a pour fonction :

- de mettre en commun les effets de la formation "à chaud" (avec à nouveau les trois points de vue)
- d'envisager les modalités concrètes de pérennisation du processus d'apprentissage
- d'échanger sur les possibilités de transfert des compétences acquises en situation de travail

**Note :** A ces bilans, peuvent s'ajouter des **entretiens intermédiaires et/ou de fin de formation**, réunissant formateur.rice, apprenant.e et responsable hiérarchique permettant d'effectuer ce travail d'évaluation de manière plus personnalisée.

Par ailleurs, quand cela est possible, il est intéressant d'organiser un temps d'entretien et/ou de réunion plusieurs mois après la fin de la formation pour en évaluer les effets à long terme.

## Le transfert des acquis en situation de travail

### Un transfert encouragé tout au long du parcours de formation

Nous l'avons dit, la formation a des effets limités s'il n'y a pas de transfert des compétences en situation de travail.

Il ne faut pas attendre la fin de la formation pour encourager et organiser ce transfert des acquis.

Ainsi, l'observation et l'analyse du travail de la personne en formation doit permettre au formateur.rice d'identifier :

- les situations où elle pourra mettre en pratique ce qu'elle apprend en formation,
- la (les) personne(s) pouvant aider l'apprenant.e à mettre en pratique ces compétences (collègues, responsables).

De plus tout au long de la formation, les situations d'apprentissages sont bâties au regard des situations de travail relatées par les salarié.es, et les supports de formation basés en grande partie sur des documents professionnels auxquels les salarié.es sont confronté.es.

Après la fin de la formation, le transfert des acquis ne pouvant être assuré qu'au sein de l'entreprise, il est nécessaire de formaliser un **projet** avec l'entreprise et/ou les personnes ressources dans l'entreprise pour accompagner ce **transfert**.

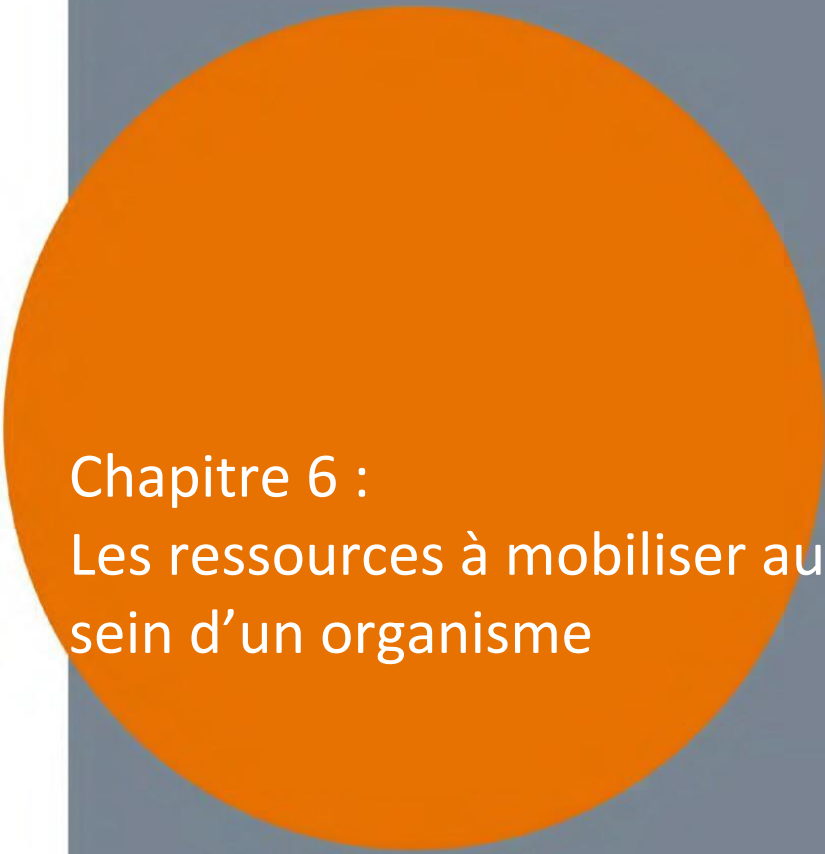
### Un transfert organisé avec l'encadrement

Pour que le projet soit une réussite, l'engagement de l'encadrement est nécessaire. Pour cela, il faudra lui expliquer les objectifs et la démarche ainsi que les bénéfices qu'il retirera en accompagnant les salarié.es dans la mise en œuvre de leurs acquis sur le poste de travail :

En effet, parfois, dans une entreprise, l'OF peut avoir convaincu le département de Ressources Humaines mais pas l'encadrement de proximité. Ainsi, les activités permettant aux salarié.es de mettre en application la formation sur le poste de travail ne sont pas mise en place.

Inversement, ayant noté les progrès des salarié.es et ayant constaté les bénéfices de la formation (gain de temps, meilleure compréhension, etc.), l'encadrement proche des salarié.es en formation veut continuer à accompagner les salarié.es, mais ne dispose pas du temps et des moyens nécessaires pour le faire.

Il est donc important, dans la mesure du possible de pointer cette nécessité avec **tou.tes** les acteurs et actrices-clés de l'entreprise.



Chapitre 6 :  
Les ressources à mobiliser au  
sein d'un organisme

## Des champs d'expertise à développer

Les formations aux compétences-clés pour les salarié.es diffèrent des formations générales aux savoirs de base tant dans leur organisation que dans leur contenu. C'est pourquoi un organisme qui se lance dans cette activité doit avoir conscience des ressources nécessaires à sa bonne réalisation.

Très souvent, les organismes de formation aux compétences-clés n'ont pas une grande expérience de partenariat avec des entreprises, et ne connaissent pas toujours les spécificités liées au monde du travail.

Pour être en mesure de proposer des formations adaptées aux attentes des entreprises et des salarié.es, il faut adapter les contenus :

- Les objectifs de formation doivent être mesurables en situation de travail,
- Les contenus des séances ainsi que les évaluations doivent être contextualisés,
- Le transfert des acquis doit être réalisé en situation de travail en s'appuyant sur des acteurs-clés au sein de l'entreprise (direction, encadrant.es, collègues).

D'autre part, ce type de formation nécessite un personnel polyvalent avec des compétences variées. En effet, l'organisme de formation devient un prestataire de services expert en compétences-clés en entreprise, ce qui suppose :

- Des compétences de conseil
- Une bonne connaissance du domaine de l'illettrisme et des compétences-clés
- Une bonne connaissance du monde du travail et du langage spécifique de l'entreprise
- Des compétences en ingénierie de formation et en ingénierie pédagogique

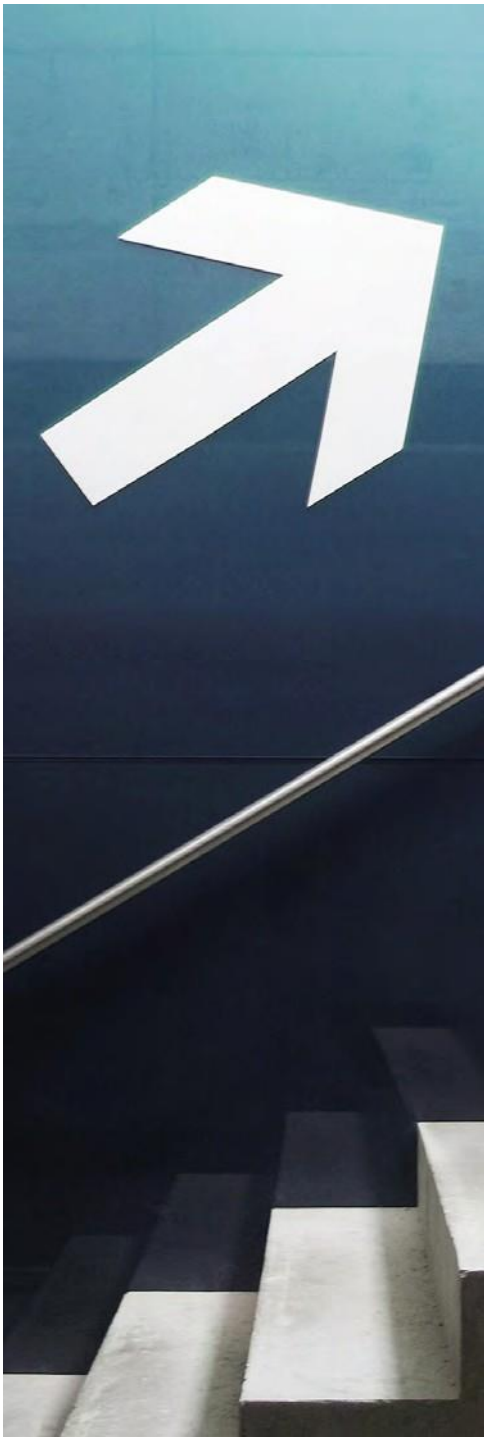
## Des fonctions à assumer

Les descriptions suivantes se réfèrent à des fonctions plutôt qu'à des postes : selon la taille d'un organisme et le type de projet mis en place, **une fonction peut être assumée par plusieurs personnes, et inversement.**

L'expérience montre que trois fonctions sont nécessaires<sup>11</sup> pour intervenir de manière efficace dans le champ des compétences de base en entreprise :

---

<sup>11</sup> On se réfère ici tant à l'expertise de l'ALPES qu'au modèle proposé par la FSEA (Fédération Suisse pour l'Education des Adultes) dans son projet « GO : Promouvoir les compétences de base des adultes », expérimenté entre 2009 et 2011, voir <http://www.alice.ch/fr/fsea/projets/competences-de-base/go2/>



**Coordonner le projet (voir chapitres 3, 4 et 5) :**

Il s'agit ici de planifier et coordonner le projet depuis la sensibilisation de l'entreprise jusqu'à l'évaluation de l'action de formation, c'est-à-dire s'assurer que les étapes importantes ont été menées à bien :

- l'analyse de la demande et des besoins,
- la rédaction de la proposition de formation,
- le déroulement de l'action,
- l'organisation des bilans intermédiaire et final,
- l'évaluation de la formation.

**Analyser les besoins (voir chapitre 3):**

Il s'agit ici de participer aux réunions avec l'entreprise et les encadrant.es et de réaliser les entretiens d'accueil-positionnement des salarié.es. Cette fonction requiert également d'analyser la situation de travail et les compétences de base mobilisées sur le poste par les salarié.es-apprenant.es.

**Former les salarié.es (voir chapitres 4 et 5) :**

Il s'agit ici de construire les objectifs individuels et collectifs, ainsi que l'architecture de la formation. Il s'agit également de créer les contenus des séances (scénarios et supports pédagogiques) à partir des situations de travail et d'organiser les évaluations des salarié.es et les temps de bilan en lien avec l'entreprise.

En comparaison des organismes de formation 'traditionnels', tout le personnel impliqué dans la mise en place d'un projet de formation en entreprise doit :

- Agir comme un prestataire de services (avec une forte dimension commerciale) qui répond aux exigences des entreprises,
- Acquérir une connaissance des différents métiers et branches professionnelles et aussi des situations-problèmes rencontrées par les salarié.es,



- Etre expert en formation continue, et spécifiquement dans le domaine des compétences-clés et des publics de premiers niveaux de qualification,
- Avoir le niveau d'expertise requis pour élaborer le contenu d'une action de formation et organiser une progression dans les différents savoirs : compréhension et expression écrites, calcul, compétences numériques, raisonnement logique, etc.

## Des compétences à acquérir et des tâches à réaliser

### La fonction de coordination

#### Compétences attendues

- Comprendre le langage du monde du travail
- Identifier et répondre au plus juste aux attentes de l'entreprise
- Reformuler la demande dans les termes de l'entreprise
- Réunir les ressources dont on dispose afin de proposer une réponse adaptée

#### Tâches à réaliser

Le.la coordinateur.rice (ou l'équipe le cas échéant)

- Identifie et contacte la personne-ressource dans l'entreprise,
- Définit avec le client un accord de principe et négocie avec lui les conditions générales de mise en œuvre de la formation,
- Echange avec le client sur les acteurs à mobiliser et sur la manière de communiquer au sein de l'entreprise autour des enjeux liés à la formation,
- Évalue les coûts financiers de l'action et les négocie avec l'entreprise,
- Recueille les attentes, identifie les différents acteurs pouvant être mobilisés
- Rédige une proposition de formation complète et étayée présentant toutes les conditions et étapes de la démarche,
- Planifie et coordonne l'analyse des besoins, l'organisation de la formation et sa réalisation concrète ; assure des échanges réguliers avec l'entreprise au cours de la formation ; s'assure de la réalisation des bilans,
- S'assure que les objectifs et les contenus de formation du groupe-cible sont clairement définis,
- Planifie l'évaluation des bénéfices de cette action de formation.

Le.la coordinateur.rice doit également être en capacité d'élaborer des contenus pour sensibiliser divers acteurs au sujet de l'illettrisme et des compétences-clés en entreprise : responsables ressources humaines, directeur.rices d'entreprises, représentant.es des partenaires sociaux, politiques, conseiller.es et représentant.es d'OPCA, etc.



## **La fonction d'analyse des besoins**

### Compétences attendues

- Avoir des connaissances solides à propos des différents secteurs professionnels
- Etre expert.e des différentes problématiques d'apprentissage rencontrées (voir page 15)
- Maîtriser les différents champs des compétences de base (écrit, oral, raisonnement logico-mathématique, capacité à se repérer dans le temps et l'espace, ...)
- Identifier les compétences-clés mobilisées en situation de travail
- Evaluer les acquis et les manques en compétences-clés en lien avec la situation de travail

### Tâches à réaliser

Le. la chargé.e de l'analyse des besoins (ou l'équipe le cas échéant) :

- Travaille en lien avec les personnes-ressources dans l'entreprise afin de bien connaître chaque profil de poste et les compétences-clés mobilisées par les salarié.es,
- Diagnostique les situations-problèmes de manière à cibler les personnes ayant le plus besoin de la formation,
- Liste toutes les compétences-clés nécessaires dans la réalisation du métier/ des métiers en question,

- Cible les objectifs généraux de formation à poursuivre et les principaux éléments de contenus à aborder.

### **La fonction de formation**

#### Compétences attendues

- Être flexible en termes de temps et de déplacement pour s'adapter aux contraintes des salarié.es et de l'entreprise : horaires irréguliers et décalés, déplacements pour assurer les formations au sein des entreprises et visiter les lieux de travail (chantiers dans le BTP ou la propreté, sites et usines dans l'industrie, par exemple)
- Etre réactif.ve de manière à prendre en compte des nouveaux besoins et les intégrer aux objectifs préalablement définis
- Etre expert.e de la formation d'adultes et particulièrement dans le champ des savoirs de base
- S'approprier aisément l'analyse des besoins précédemment réalisée
- S'approprier aisément les dimensions liées à l'entreprise et à l'environnement professionnel : organisation du travail, lexique, processus en place dans l'entreprise

#### Tâches à réaliser

Le. la formateur.rice (ou l'équipe le cas échéant) :

- Détermine des objectifs de formation et des objectifs pédagogiques,
- Elabore l'architecture globale de la formation (qui prend en compte les spécificités du lieu de travail des salarié.es) afin d'atteindre les objectifs pédagogiques fixés,
- Construit des séances qui correspondent à chaque thématique et à chaque savoir travaillés (compréhension et expression écrites, repérage dans l'espace et dans le temps, compétences numériques, raisonnement logique et mathématique),
- Propose des progressions personnalisées
- Conçoit des supports pédagogiques adaptés aux besoins des stagiaires et qui répondent aux situations-problèmes identifiées,
- Crée et réalise des évaluations régulières des acquis tout au long de la formation
- Organise en lien avec le coordinateur ou la coordinatrice les temps d'échange et de bilan avec l'entreprise.

## CONCEPTION GRAPHIQUE

Profund GmbH, [www.profund-gmbh.de](http://www.profund-gmbh.de)

## IMAGES

Page 6	<a href="#">markusspiske / photocase.com</a>	Page 29	<a href="#">zettberlin / photocase.com</a>
	<a href="#">leicagirl / photocase.com</a>	Page 33	<a href="#">micjan / photocase.com</a>
	<a href="#">matschkopp / photocase.com</a>	Page 35	<a href="#">bruzzomont / photocase.com</a>
Page 8	<a href="#">Bernd Vonau / photocase.com</a>	Page 50	<a href="#">secretgarden / photocase.com</a>
Page 14	<a href="#">Yaban / photocase.com</a>	Page 56	<a href="#">krockenmitte/ photocase.com</a>
Page 22	<a href="#">luxuz:: / photocase.com</a>	Page 58	<a href="#">zabalotta / photocase.com</a>
Page 28	<a href="#">aussi97 / photocase.com</a>		

## MENTIONS LEGALES

ALPES  
13 rue Delandine  
69002 Lyon

Directeur de publication : Jacques Delorme

[www.literacyatwork.eu](http://www.literacyatwork.eu)

**Contact :**  
Claire MARX  
[c.marx@alpes-formation.fr](mailto:c.marx@alpes-formation.fr)

### Partenaires du projet

A.L.P.E.S. - Association Lyonnaise de Promotion et d'Éducation Sociale, France  
BFI OÖ - Berufsförderungsinstitut Oberösterreich, Autriche  
C.D.I - Conseil Développement Innovation, France  
Zukunftsbau GmbH, Allemagne



Programme d'éducation  
et de formation  
tout au long de la vie

Ce projet a été financé avec le soutien de la Commission européenne.  
Cette publication n'engage que son auteur et la Commission n'est pas  
responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont  
contenues.