

ENTREPRISE

Guide d'utilisation du Référentiel des compétences clés en situation professionnelle (RÉFÉRENTIEL CCSP) VERSION 2 - JUIN 2013

Écriture

PRÉVENIR ET LUTTER CONTRE L'ILLETTRISME



Fonds Social Européen



AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME – GROUPEMENT D'INTÉRÊT PUBLIC
Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base

CONCEPTEURS DU RÉFÉRENTIEL

Comité de pilotage élargi du Référentiel

Aline Bomba, Uniformation

Michel Lemberg, Dgesco ministère de l'Éducation nationale

Véronique Chauvin, Gfc-Btp (Constructys)

Patrick Maséra, Dger, ministère de l'Agriculture

Delphine Crouzet, Dgefp, ministère du Travail

Cécile Mendes, Intergros

Nathalie Delorme, Agefos-pme

Chantal Ors, Faf tt

Françoise Gautier Etié, Cnfpt

Anne Poisneuf, Anlci Lorraine

Marie Grégori, Conseil régional de Basse Normandie

Sébastien Prioul, Conseil régional d'Île-de-France

François Grauvogel, Forcemat (Opca 3+)

Émilie Rousseau, Forthac (Opcalia)

Dominique Humbert, Opcaim

Élodie Roussel, Unifaf

Ayla Kaysoy, Intergros

Christiane Thouin, Fafih

Leslie Le Bigot, Unifaf Ile de France

Ghislaine Vaesken, Faf Propreté (Opcalia)

Consultants prestataires

Daniel Lustin, Cabinet Récif

Avec la contribution d'Alain Blayo, IML, de Jean-Paul Martin, Cafoc de Nantes, d'Éric Roignant, Déclit Formation et de Gilles Delahaye

Pilotes de l'élaboration du Référentiel

Hervé Fernandez et Éric Nédélec, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme

Experts consultés

Hervé Adami, Université de Nancy II

Alain Bentolila, Université de Paris V, membre du Comité scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI

Jean-Marie Besse, Université de Lyon II, membre du Comité scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI

Jean-Michel Boucheix, Université de Bourgogne

Béatrice Fraenkel, École des Hautes études en sciences sociales

Véronique Leclerc, Université de Lille I, membre du Comité scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI

Hugues Lenoir, Université de Paris X, membre du Comité scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI

Pierre Parage, Conservatoire national des arts et métiers

Pierre Pastre, Conservatoire national des arts et métiers

Anne Vicher, Ecrimed, membre du Comité scientifique et de l'évaluation de l'ANLCI

PRÉFACE

Les difficultés à lire, écrire, comprendre un message simple de la vie quotidienne peuvent freiner l'accès à l'emploi, à la professionnalisation, à la qualification. Elles peuvent aussi être un obstacle à la mobilité des salariés et des agents des collectivités territoriales, au maintien dans l'emploi.

Depuis 2004, grâce aux résultats de la première enquête conjointe INSEE-ANLCI (enquête Information et Vie Quotidienne), nous savons que plus de la moitié des personnes concernées par l'illettrisme sont dans l'emploi. La nouvelle enquête conduite en 2012 par l'INSEE avec les mêmes outils de mesure qu'en 2004 révèle que l'illettrisme recule dans notre pays. 7 % des personnes âgées de 18 à 65 ans sont concernées par ce problème soit 2 500 000 personnes contre 9 % en 2004. L'enquête confirme que plus de la moitié des personnes concernées a plus de 45 ans et que les difficultés augmentent avec l'âge ; on peut ainsi mesurer le rapport évident entre l'allongement de la durée de l'activité professionnelle et la nécessité de prévenir et lutter contre l'illettrisme dans le monde du travail et dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie. Cet enjeu a été clairement identifié et pris en compte par les partenaires sociaux dont l'engagement contre l'illettrisme n'a jamais été aussi fort notamment à travers la mobilisation des crédits du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels. Leur implication est essentielle dans les premiers résultats positifs que nous enregistrons dans notre combat commun contre l'illettrisme.

Ainsi, de plus en plus d'entreprises, accompagnées par leur OPCA, inscrivent maintenant la formation de base dans leur programme d'actions. L'ANLCI a accompagné ces développements dans les territoires par la signature d'accords cadres.

**Produire ce qui manque,
c'est offrir à ceux qui
agissent des points
de repères simples,
partagés, permettant de parler
un langage commun**

Plus largement, les actions de formation de base destinées aux salariés sont valorisées dans les plans régionaux de prévention et de lutte contre l'illettrisme initiés par l'ANLCI et portés par ses chargés de mission régionaux. Pour faire vivre ces partenariats, avoir une vision claire de ce qui marche, de l'offre de formation disponible sur un territoire, pour construire des formations réellement adaptées, les entreprises et leurs partenaires peuvent aussi s'appuyer sur les bonnes pratiques identifiées et diffusées dans le cadre du Forum permanent des pratiques (www.anlci.gouv.fr).

Nous savons aujourd'hui que les formations de base mises en œuvre dans le cadre de la politique de lutte contre l'illettrisme permettent d'améliorer la performance économique des entreprises et facilitent l'évolution professionnelle et personnelle des salariés. Plus à l'aise au travail, ils le sont aussi dans la vie.

Ces formations permettent aussi d'anticiper les changements et de prévenir les ruptures professionnelles. Elles confortent les plus fragiles, préviennent les risques d'exclusion. Une des préoccupations majeures de l'ANLCI est de produire ce qui manque pour permettre à l'action de changer d'échelle. Or, précisément, dans le monde du travail, nombreux sont nos partenaires (entreprises, partenaires sociaux, organismes paritaires collecteurs agréés, État, collectivités territoriales) qui nous ont exprimé le souhait de disposer d'un outil opérationnel leur permettant d'avoir une idée précise de ce que les personnes qu'ils auront à former ont déjà acquis et de ce qu'il faudrait qu'elles acquièrent pour disposer de cette « base de la base » qui sécurise leur trajectoire professionnelle et participe au développement de l'entreprise.

L'objectif de l'ANLCI en construisant cet outil à la demande de ses partenaires n'est pas d'exprimer ce que l'on pense que chacun devrait savoir en partant d'une approche académique mais au contraire d'inverser la démarche, de partir des situations de travail, d'analyser les tâches et de pouvoir dire clairement quelles compétences de base ces tâches exigent. Produire ce qui manque, c'est offrir à ceux qui agissent des points de repères simples, partagés, permettant de parler un langage commun.

Nous avons donc privilégié une démarche très pragmatique, très modeste, qui ne prétend pas dire ce que les personnes devraient savoir mais qui a seulement pour objectif d'aider sur le terrain tous ceux qui veulent mettre en œuvre des formations de base.

En cette année 2013 où la lutte contre l'illettrisme a été déclarée grande cause nationale grâce à la mobilisation d'un collectif réunissant, par-delà toutes leurs différences, 65 grandes organisations nationales, dont le MEDEF, que soient vivement remerciés tous les partenaires qui ont bien voulu construire avec nous ces repères et s'engager à nos côtés pour qu'ils soient très largement diffusés.

Hervé FERNANDEZ
Directrice de l'ANLCI
Le 10 juin 2013

SOMMAIRE

| | |
|--|--------------|
| Préface | p. 3 |
| Note aux utilisateurs | p. 5 |
| Cibles et fonctions du Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (CCSP) | p. 6 |
| Le Référentiel CCSP répond aux besoins de nombreux acteurs | p. 6 |
| Ses fonctions | p. 6 |
| Qu'est-ce que le Référentiel CCSP ? | p. 6 |
| La structure du Référentiel CCSP | p. 7 |
| Lire le tableau | p. 8 |
| Zone supérieure : pôles, activités, critères, degrés capacités professionnelles | p. 8 |
| Zone centrale : savoirs mobilisés | p. 9 |
| Les cellules | p. 9 |
| L'utilisation du Référentiel CCSP | p. 10 |
| Trois modes d'utilisation du Référentiel CCSP | p. 11 |
| Mode d'utilisation n°1 – La description globale d'une situation de travail | p. 12 |
| Exemple 1 - De la fiche de poste aux compétences clés : le serveur en restauration | p. 14 |
| Exemple 2 - L'accompagnement VAE | p. 15 |
| Exemple 3 - Les acheteurs de formation publics ou privés | p. 15 |
| Mode d'utilisation n°2 – L'utilisation intermédiaire du Référentiel CCSP | p. 16 |
| Exemple 1 - La commande publique | p. 17 |
| Exemple 2 - Le diagnostic fonctionnel de l'illettrisme | p. 20 |
| Exemple 3 - La mise en place de filières d'emploi et de formation dans le cadre d'une GPEC | p. 22 |
| Mode d'utilisation n°3 – L'analyse fine | p. 23 |
| Exemple 1 - L'agent Machiniste Classique, et le CQP d'une branche professionnelle | p. 24 |
| Exemple 2 - La mise en place de l'entretien professionnel | p. 25 |
| Exemple 3 - La réponse des organismes de formation à une demande d'entreprise | p. 25 |
| Annexes | p. 27 |
| Annexe 1 : les degrés du cadre national de référence de l'ANLCI | p. 27 |
| Annexe 2 : le cadre européen | p. 28 |
| Annexe 3 : glossaire | p. 29 |
| Annexe 4 : bibliographie | p. 31 |
| L'illettrisme en France | p. 32 |
| L'ANLCI | p. 33 |
| Notice de lecture du Référentiel CCSP | p. 34 |
| Encartés dans cette brochure | |
| Le Référentiel CCSP | |
| Le Référentiel CCSP avec les lignes vierges | |

NOTE AUX UTILISATEURS

Le Référentiel des Compétences Clés en Situation Professionnelle (CCSP) répond à des besoins spécifiques

Conçus pour la plupart avant 2003, les référentiels disponibles¹ sur les savoirs de base portent sur les capacités langagières ou sur des domaines élargis, sans toutefois répondre de façon précise au **cadre national de référence pour l'accès de tous aux compétences de base de l'ANLCI et aux recommandations du parlement européen du 18 décembre 2006** concernant les compétences clés :

- Ces référentiels ne se situent pas par rapport aux 4 degrés de l'ANLCI²,
- Les domaines abordés ne correspondaient pas aux 8 compétences clés du cadre européen.

De plus, ces référentiels se centrent sur la **formation ou l'évaluation (positionnement) des personnes**.

Aucun référentiel ne répond complètement à la définition d'un **référentiel professionnel**³ qui lierait l'inventaire des capacités de base (linguistiques et autres) aux référentiels métiers ou à l'exercice d'une activité professionnelle.

Le Référentiel CCSP s'efforce de lever ces limites

Parce qu'il a été bâti en prenant appui sur l'observation des situations de travail et non sur une définition, a priori, des connaissances académiques qui faciliteraient l'exercice d'une activité, le référentiel CCSP adopte une visée résolument **professionnelle**. Il identifie les compétences clés en **situation professionnelle**, c'est-à-dire qu'il s'efforce de **faire le lien entre des capacités de base d'une personne et leur mise en œuvre dans le contexte du travail**.

Les compétences de base prises en compte dans ce Référentiel sont organisées selon les **trois premiers degrés de maîtrise de l'ANLCI**.

De plus, l'inventaire de ces compétences reprend le périmètre du cadre européen, ce qui conduit à proposer une **approche interdisciplinaire**. Le noyau dur des compétences linguistiques (lire, écrire, s'exprimer) doit en effet être replacé dans un ensemble plus large englobant d'autres dimensions transversales, le tout constituant les compétences clés.

Le Référentiel que nous proposons vise en effet à lier

- **La description d'une situation de travail** dans ses différentes dimensions : activités, critères, capacités professionnelles
- **et l'inventaire des savoirs mobilisés** dans cette situation de travail (savoirs généraux et appliqués).

Dans cette perspective, le Référentiel CCSP suggère que l'illettrisme n'est pas seulement une caractéristique liée aux personnes et à leur histoire de vie, mais que c'est aussi un risque grandissant, lié à l'évolution des organisations du travail, que l'on peut prévenir.

On observe que les nouvelles organisations du travail font en effet appel à plus de précision dans la communication orale et écrite. Elles enrichissent également le champ du requis : plus de calculs, plus d'outils numériques, plus d'attitudes de service, plus de règles qualité, sécurité, plus d'autonomie, etc.

Le périmètre de l'employabilité ne peut désormais se résumer au seul « savoir parler, lire, écrire, compter » mais doit prendre en compte d'autres capacités comme utiliser des outils numériques ou prendre en compte des exigences de qualité.

1. – Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base, ANLCI, février 2005.

2. – Cadre national de Référence pour l'accès de tous à la lecture, l'écriture et aux compétences de base, ANLCI, 2003

3. – Cf. glossaire - Annexe 3

Cibles et fonctions du Référentiel CCSP

Le Référentiel CCSP répond aux besoins de nombreux acteurs

- Les entreprises et les collectivités territoriales en tant qu'employeurs
- Les commanditaires financeurs publics et privés : OPCA de branches ou interprofessionnels, État, collectivités territoriales, CNFPT
- Les conseillers et prescripteurs de formation : Pôle Emploi, Missions locales, PLIE
- Les opérateurs : organismes de formation, formateurs (animateurs ou concepteurs) et consultants
- Les personnes en insertion professionnelle et les salariés en professionnalisation ou en voie de qualification
- Les salariés d'entreprise et leurs représentants et les demandeurs d'emploi

Ses fonctions

- Conseiller, évaluer et orienter les personnes en insertion sur la base de leurs compétences
- Identifier des besoins de formation pour l'ensemble des personnes concernées
- Valider les compétences acquises et professionnaliser les salariés en poste afin de les qualifier et/ou de les faire évoluer
- Faciliter les démarches de développement des compétences dans le cadre des mobilités professionnelles choisies ou subies
- Élaborer des cahiers de charges de la demande de formation ; négocier des cahiers des charges des actions de formation
- Répondre aux appels d'offres

Qu'est-ce que le Référentiel CCSP ?

Ce Référentiel vise à croiser les outils d'analyse du travail en termes de compétences avec les outils de l'analyse de la formation aux savoirs de base (parfois appelés savoirs fondamentaux).

Les compétences liées à un emploi y sont donc décrites comme la réalisation d'activités qui répondent à des critères précis et qui mobilisent des capacités professionnelles, des savoirs généraux et des savoirs appliqués.

Les capacités professionnelles sont directement mobilisées et observables dans la réalisation des activités.

La mobilisation des savoirs généraux et appliqués est également requise dans la réalisation des activités, mais leur mise en œuvre n'est pas toujours directement observable.

Des stratégies de contournement peuvent parfois masquer la nécessité de ces savoirs.

C'est donc l'analyse des situations-problèmes et des risques associés qui permettront d'en définir le besoin (diagnostic fonctionnel de l'illettrisme).

La structure du Référentiel CCSP

Pour répondre aux préoccupations du plus grand nombre possible d'acteurs concernés, le Référentiel CCSP a été élaboré :

- En tenant compte de plusieurs méthodes d'analyse de l'emploi et des descriptifs d'emploi (Répertoire opérationnel des métiers et des emplois, Fiches d'Activités Professionnelles, fiches de poste, etc.)
- Sur le modèle d'un système décrivant les facettes d'un emploi, allant de l'exécution à la prise de décision
- En se tenant à un niveau suffisamment général pour que les différents acteurs puissent y partager un langage commun

Dès lors, le Référentiel CCSP comporte deux zones différentes (Cf. poster ci-joint) :

- 1. La zone supérieure**, qui liste une série d'activités dont l'ensemble décrit une situation professionnelle dans ses différentes dimensions (activités, critères, capacités professionnelles)
- 2. La zone centrale**, qui rend compte pour chacune de ces activités des savoirs mobilisés et des différents degrés de maîtrise ou d'apprentissage, nécessaires à la réalisation de ces activités

Les contenus des cellules au croisement des lignes et des colonnes sont des exemples proposés à la suite de la consultation de professionnels de branches différentes.

Chacune de ces propositions doit être reformulée en fonction du contexte professionnel auquel on se réfère.

Par exemple, « lire un plan » n'a pas du tout la même signification sur la route que dans un bureau d'études du bâtiment.

L'utilisation de ce Référentiel implique de contextualiser les propositions, par l'ajout de lignes vierges supplémentaires.

Par exemple : « Utiliser un cahier de liaison » sera transposé, dans un atelier, sous la forme « Mentionner tous les incidents de la journée et l'état des machines sur le journal d'atelier ». Pour collecter ces formulations, il est nécessaire d'ajouter une cellule en dessous de celle se trouvant à la croisée de la colonne « Interaction / Communiquer » et de la ligne « Savoirs généraux / Écrit Degré 3 ».

Ce travail de renseignement des lignes vierges (poster ci-joint)

permet d'obtenir trois sortes de profils, qui traduisent, selon les circonstances d'utilisation :

- Une situation de travail existante (profil d'emploi)
- Les acquis d'une personne (profil professionnel)
- Une situation de travail virtuelle (profil de poste)

Lire le tableau

Zone supérieure : pôles, activités, critères, degrés de capacités professionnelles

| PÔLES DE COMPÉTENCES | | RÉALISATION | INTERACTION | INITIATIVE |
|--------------------------------------|-------------------------|-------------|-------------|------------|
| ACTIVITÉS | | | | |
| CRITÈRES | | | | |
| DEGRÉS DE CAPACITÉS PROFESSIONNELLES | DEGRÉ 1 : IMITATION | | | |
| | DEGRÉ 2 : ADAPTATION | | | |
| | DEGRÉ 3 : TRANSPOSITION | | | |

Cette zone décrit les facettes d'une même situation de travail.

Trois pôles de compétences (cellules rouges) déclinés en sept activités (cellules jaunes) :

- **Réalisation**
Exécuter une tâche
Comprendre et justifier

- **Interaction**
Communiquer
Participer à une décision

- **Initiative**
Faire face à un aléa
Apprendre, tirer parti de l'expérience
Faire preuve d'initiative

Critères : caractéristiques générales de qualification des activités.

Les degrés de capacités professionnelles (Annexe 1) :

Ils indiquent un niveau estimé de réalisation ou de maîtrise dans l'activité correspondante.

Par exemple, devant un aléa, il y a une gradation entre « identifier la présence d'un dysfonctionnement », « énumérer les solutions connues » et « prendre les décisions qui s'imposent ».

Zone centrale : les savoirs mobilisés

| | | | |
|-------------------|-------------|-------------|------------|
| SAVOIRS MOBILISÉS | RÉALISATION | INTERACTION | INITIATIVE |
| SAVOIRS GÉNÉRAUX | | | |
| SAVOIRS APPLIQUÉS | | | |

Les **cellules oranges** décrivent les savoirs mobilisés pour réaliser les activités :

- **4 savoirs généraux**
 - Oral *
 - Écrit *
 - Calcul *
 - Espace/Temps *

- **6 savoirs appliqués**
 - Informatique *
 - Technologie *
 - Attitudes et comportements *
 - Gestes, postures, observation
 - Réglementaire
 - Ouverture culturelle

Les lignes marquées ci-dessus par une * sont déclinées en **trois degrés de maîtrise des savoirs** dont les descriptions sont données en **Annexe 1**, où elles sont comparables aux degrés proposés par le Cadre National de Référence de l'ANLCI.

Lorsqu'on les applique à l'univers professionnel, ces trois degrés correspondent à des modalités d'acquisition ou d'application du savoir :

| | Du cadre national de référence de l'ANLCI ... | ... à l'univers professionnel | |
|------------------|---|-------------------------------|---------------------------|
| DEGRÉ 1 : | Repères structurants | → IMITATION | Environnement connu |
| DEGRÉ 2 : | Compétences fonctionnelles pour la vie courante | → ADAPTATION | Environnement moins connu |
| DEGRÉ 3 : | Compétences facilitant l'action dans des situations variées | → TRANSPPOSITION | Environnement inconnu |

Les cellules

Elles mentionnent des exemples de degrés de maîtrise d'un savoir dans une activité donnée.

Ces exemples sont tirés de la vie professionnelle mais il sera nécessaire de les adapter à des situations professionnelles précises.

Le jeu des couleurs n'a aucune autre fonction que de faciliter la lecture. Il n'a pas de valeur symbolique.

L'utilisation du Référentiel

La démarche générique d'utilisation du Référentiel CCSP pour créer un profil est la suivante :

- ➔ **Créer** des lignes vierges supplémentaires, dans les activités et les savoirs concernés (Poster ci-joint)
- ➔ **Insérer** dans les lignes vierges ainsi créées les termes d'un descriptif de l'emploi concerné. Ces descriptions peuvent être complétées par des éléments concrets issus de la situation professionnelle observée : outils, matériaux, supports d'information, types d'écrits, etc.
- ➔ **Sélectionner** les Savoirs généraux et les Savoirs appliqués adéquats dans le tableau, ou les rajouter dans les lignes vierges supplémentaires précédemment créées. Les éléments qui ne peuvent être insérés sont stockés sur une ligne blanche sous la ligne technologie

Le Référentiel CCSP permet d'identifier un noyau dur de compétences transversales d'un secteur d'activité à un autre.

L'utilisation du Référentiel CCSP est possible à différents niveaux : sectoriel, inter sectoriel (lorsqu'il s'agit d'identifier un **noyau dur de compétences transversales** d'un secteur d'activité à un autre) ou local, selon la problématique traitée et selon la source d'information qui permet de renseigner le Référentiel CCSP : le ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois), les descriptifs d'emplois d'un secteur professionnel (référentiels CQP du Bâtiment, de l'Habillement, etc.) ou le profil de poste dans un service dans une entreprise, une PME, etc.

En conclusion, le Référentiel peut être parcouru de deux façons différentes

Des situations de travail
aux savoirs mobilisés

| POLES DE COMPETENCES | REGULATION | INTERACTION | INITIATIVE |
|--|---|---|--|
| SAVOIRS GÉNÉRAUX Savoirs transversaux : communication, gestion de projet, gestion des ressources, etc. | SAVOIRS APPLIQUÉS Savoirs spécifiques à la régulation : gestion des processus, etc. | SAVOIRS APPLIQUÉS Savoirs spécifiques à l'interaction : gestion des équipes, etc. | SAVOIRS APPLIQUÉS Savoirs spécifiques à l'initiative : gestion des projets, etc. |

Des savoirs mobilisés
aux situations de travail

| POLES DE COMPETENCES | REGULATION | INTERACTION | INITIATIVE |
|--|---|---|--|
| SAVOIRS GÉNÉRAUX Savoirs transversaux : communication, gestion de projet, gestion des ressources, etc. | SAVOIRS APPLIQUÉS Savoirs spécifiques à la régulation : gestion des processus, etc. | SAVOIRS APPLIQUÉS Savoirs spécifiques à l'interaction : gestion des équipes, etc. | SAVOIRS APPLIQUÉS Savoirs spécifiques à l'initiative : gestion des projets, etc. |

Trois modes d'utilisation du Référentiel CCSP

Le Référentiel peut être utilisé pour trois approches différentes de la situation de travail.

Mode d'utilisation n° 1 : la description globale d'une situation de travail

p. 12

Lorsqu'il s'agit d'aller rapidement à l'essentiel, en se contentant de la charpente de l'emploi ou du projet. Cette approche est utile à l'**entreprise** pour caractériser les dimensions et l'étendue d'un poste, au **salarié** qui s'engage dans une VAE, aux **acheteurs de formation** pour définir le cadre général de la demande.

Mode d'utilisation n° 2 : l'utilisation intermédiaire du Référentiel CCSP

p. 16

Cette approche permet de fixer un cadre à la **commande publique ou privée** de formation, de définir un profil d'emploi, de repérer les facteurs de risque pouvant générer de l'illettrisme (**diagnostic fonctionnel de l'illettrisme**), ou enfin de «cadrer» une **gestion prévisionnelle des emplois et des compétences**.

Mode d'utilisation n° 3 : l'analyse fine

p. 23

Elle permet d'établir et d'articuler le Référentiel CCSP avec un **référentiel de certification** (par exemple le référentiel d'un Certificat de Qualification Professionnelle), d'évolution de l'emploi (**entretien professionnel**) ou de **formation aux savoirs de base en entreprise**.

Ces trois approches répondent à des besoins différents.

Mode d'utilisation n° 1

La description globale d'une situation de travail

Cette description globale peut être réalisée par divers types d'acteurs :

- L'entreprise qui souhaite analyser une fiche poste en mettant en avant les exigences de ce poste en matière de compétences clés,
- Le salarié qui souhaite valoriser les capacités de base résultant des acquis de son expérience (description de son expérience dans le cadre d'une démarche VAE),
- Le prescripteur de formation public ou privé qui souhaite définir un périmètre de formation de base orientée sur des emplois de production ou de service.

Les trois types d'utilisateurs retiendront la partie haute du tableau (en jaune) qui rappelle les pôles, puis décrit des activités et des critères permettant de spécifier ces activités, ainsi que les capacités à mobiliser dans le contexte professionnel.

Les capacités sont ordonnées selon les trois niveaux du cadre de référence de l'ANLCI.

Cette approche permet un début d'analyse des situations de travail qui devra être poursuivi en rajoutant des lignes vierges dans le tableau afin de contextualiser l'analyse.

Les lignes jaunes seront conservées pour vérifier que les types d'activité et de capacités retenues sont bien organisées selon les mêmes règles que le Référentiel.

Au terme de cette vérification les lignes non renseignées pourront être supprimées.

Si les utilisateurs souhaitent réaliser une description non contextualisée, ils pourront aussi se donner une représentation en forme de cible.

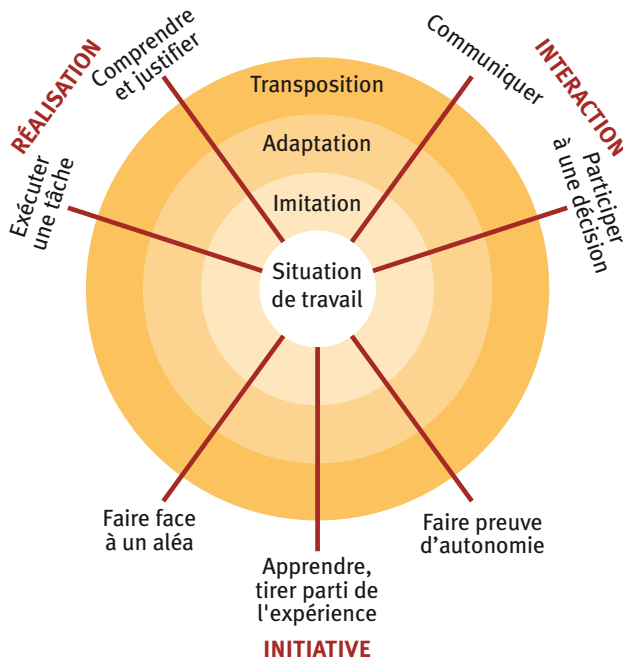
Cette représentation permet, par exemple, de caractériser de façon globale les dimensions et l'étendue d'un poste.

De la description des activités à l'explicitation des capacités mobilisées

| PÔLE DE COMPÉTENCES | | RÉALISATION | |
|--|-------------------------|---|------------------------------------|
| ACTIVITÉS | | EXÉCUTER UNE TÂCHE | COMPRENDRE ET JUSTIFIER |
| CRITÈRES | | Exactitude, Précision | Clarté, Objectivité |
| DEGRÉS DE CAPACITÉS PROFESSIONNELLES | DEGRÉ 1 : IMITATION | Reproduire une tâche | Tenir compte d'une consigne |
| | DEGRÉ 2 : ADAPTATION | Varié les modalités d'exécution d'une tâche | Rendre compte d'une tâche exécutée |
| | DEGRÉ 3 : TRANSPOSITION | Organiser l'exécution d'une tâche | Comparer différentes tâches |
| Activités du poste Classer les activités selon leur complexité et leur niveau | | | |

Dans les deux cas, la démarche consiste à aller **des situations de travail aux savoirs mobilisés**.

Les dimensions et l'étendue d'une situation de travail



| INTERACTION | | INITIATIVE | | |
|--|---|---|--|---|
| COMMUNIQUER | PARTICIPER À UNE DÉCISION | FAIRE FACE À UN ALÉA | APPRENDRE, TIRER PARTI DE L'EXPÉRIENCE | FAIRE PREUVE D'AUTONOMIE |
| Proactivité, Pertinence | Écoute, Assertivité | Expertise, Méthode | Mémorisation, Capitalisation | Innovation, Réalisme |
| Donner une information factuelle | Écouter le point de vue d'un autre | Identifier la présence d'un dysfonctionnement | Apprendre dans un cadre formel (encadré et structuré) | Prendre de la distance par rapport à sa tâche |
| Donner une information circonstanciée | Distinguer son point de vue de celui des autres | Identifier un problème et énumérer les solutions connues | Apprendre dans un cadre formel ou informel avec tuteur | Se donner des objectifs |
| Donner une information adaptée à l'interlocuteur | Rechercher un consensus dans une discussion | Prendre les décisions qui s'imposent face à un problème particulier | Apprendre dans un cadre informel | Optimiser l'atteinte de ses objectifs |
| | | | | |

EXEMPLE 1

De la fiche de poste aux compétences clés : le serveur en restauration

- **Mission** : effectuer le service en salle de restaurant depuis la préparation de la salle jusqu'à l'accueil du client, le service à table, l'encaissement et les opérations de remise en état de la salle.
- **Principales activités** : mise en place, accueil, prise de commande et service, relations avec le client.
- **Techniques principales** : service en salle, communication, vente.
- **Accès au poste** : l'expérience n'est pas pré-requise, chez les personnes capables de s'adapter à la diversité des établissements et des clientèles ainsi qu'aux variations des flux d'activité.

Le responsable de l'établissement qui souhaite **recruter ou former un nouveau serveur** pourra entreprendre une analyse des capacités que doit posséder le serveur pour réaliser ces activités. On trouvera dans ce qui suit un exemple d'une telle analyse.

Les cases blanches servent à contextualiser le Référentiel.

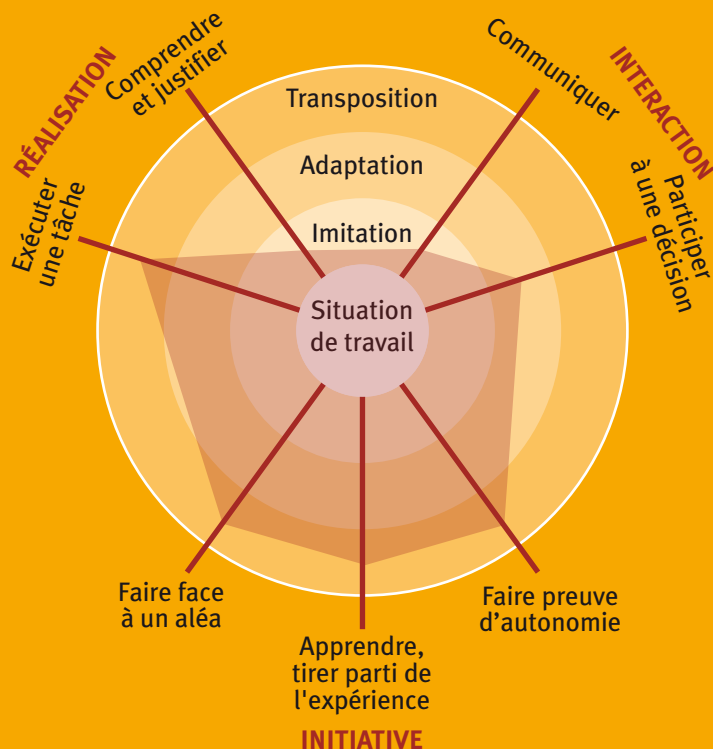
Seules les cases jaunes correspondant aux capacités retenues sont renseignées.

| PÔLE DE COMPÉTENCES | | RÉALISATION | |
|--------------------------------------|-------------------------|--|---|
| ACTIVITÉS | | EXÉCUTER UNE TÂCHE | COMPRENDRE ET JUSTIFIER |
| CRITÈRES | | Exactitude, Précision | Clarté, Objectivité |
| ACTIVITÉS DU POSTE | | Nettoyage des locaux et du matériel, débarrassage et redressage des tables | Favoriser la politique commerciale de l'établissement |
| DEGRÉS DE CAPACITÉS PROFESSIONNELLES | DEGRÉ 1 : IMITATION | | Tenir compte d'une consigne |
| | DEGRÉ 2 : ADAPTATION | | |
| | DEGRÉ 3 : TRANSPOSITION | Organiser l'exécution d'une tâche | |

| PÔLE DE COMPÉTENCES | | INTERACTION | |
|--------------------------------------|-------------------------|---|---|
| ACTIVITÉS | | COMMUNIQUER | PARTICIPER À UNE DÉCISION |
| CRITÈRES | | Proactivité, Pertinence | Écoute, Assertivité |
| ACTIVITÉS DU POSTE | | Accueil et accompagnement du client, prise du congés du client à son départ | Conseil au client dans ses choix, conseil sommaire sur les vins et les boissons |
| DEGRÉS DE CAPACITÉS PROFESSIONNELLES | DEGRÉ 1 : IMITATION | Donner une information factuelle | |
| | DEGRÉ 2 : ADAPTATION | | Distinguer son point de vue de celui des autres |
| | DEGRÉ 3 : TRANSPOSITION | | |

| PÔLE DE COMPÉTENCES | | INITIATIVE | | |
|--------------------------------------|-------------------------|---|---|---|
| ACTIVITÉS | | FAIRE FACE À UN ALÉA | APPRENDRE, TIRER PARTI DE L'EXPÉRIENCE | FAIRE PREUVE D'AUTONOMIE |
| CRITÈRES | | Expertise, Méthode | Mémorisation, Capitalisation | Innovation, Réalisme |
| ACTIVITÉS DU POSTE | | Réagir en temps réel à tout incident ou dysfonctionnement | S'adapter à la diversité des clientèles | Assurer la totalité d'un service en salle depuis l'arrivée du client jusqu'à son départ sans incident |
| DEGRÉS DE CAPACITÉS PROFESSIONNELLES | DEGRÉ 1 : IMITATION | | | |
| | DEGRÉ 2 : ADAPTATION | | | |
| | DEGRÉ 3 : TRANSPOSITION | Prendre les décisions qui s'imposent face à un problème particulier | Apprendre dans un cadre informel | Optimiser l'atteinte de ses objectifs |

Le responsable du restaurant peut aussi souhaiter se contenter d'une représentation globale des capacités professionnelles du serveur en dessinant **les dimensions et l'étendue du poste de serveur**.



EXEMPLE 2

L'accompagnement VAE

L'accompagnateur VAE pourra de la même façon analyser le Référentiel d'une certification de serveur (par exemple le titre professionnel « Serveur de restaurant ») à l'aide de la grille de lecture que constitue le présent Référentiel afin que l'explicitation de son expérience par le candidat permette de couvrir toutes les dimensions et l'étendue de ce titre.

EXEMPLE 3

Les acheteurs de formation publics ou privés

Le cahier des charges d'un projet de formation de base pourra, de la même façon, s'attacher à définir un profil d'emplois cibles en utilisant ce référentiel. À cet égard, le profil des emplois de service appellera des capacités plus exigeantes dans les pôles **interaction** et **initiative** alors que certains emplois de production pourront être plus axés sur les pôles de **réalisation** et **l'interaction**.

Mode d'utilisation n° 2

L'utilisation intermédiaire du Référentiel CCSP

Acteurs souvent concernés :

- Les commanditaires publics qui souhaitent fixer un cadre à la commande de formation et en évaluer les résultats ; ou le conseiller chargé d'accompagner une personne en vue de son insertion professionnelle, qui a besoin de « cadrer » les grandes lignes d'un projet et d'un profil professionnel avant d'entrer dans le détail des niveaux de savoir.
- Le consultant qui réalise un diagnostic visant à repérer des situations de travail locales en évolution (dans une entreprise ou un atelier) et anticiper les risques éventuels chez les salariés qui ne possèdent pas certaines capacités clés (diagnostic fonctionnel de l'illettrisme).
- Le Directeur des ressources humaines qui réalise une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et souhaite définir au sein d'une entreprise des filières types d'accès et de formation aux qualifications présentes dans son entreprise ou encore des parcours de professionnalisation qui intègrent l'acquisition des savoirs de base.

Le Référentiel permet de détailler des listes de **Savoirs généraux** et de **Savoirs appliqués**, sans toutefois entrer dans l'évaluation de ces savoirs.

| SAVOIRS GÉNÉRAUX | | | SAVOIRS APPLIQUÉS | |
|----------------------|---|--|-------------------|--|
| ORAL DEGRÉ 1 | <p>Le Référentiel CCSP comprend quatre classes de savoirs pour les savoirs généraux :</p> <p>Oral, Écrit, Calcul et Espace/Temps,</p> <p>et cinq pour les savoirs appliqués :</p> <p>Informatique, Technologie, Attitudes et comportements, Gestes, postures, observation, Réglementaire et Ouverture culturelle.</p> | INFORMATIQUE DEGRÉ 1 | | |
| ORAL DEGRÉ 2 | | INFORMATIQUE DEGRÉ 2 | | |
| ORAL DEGRÉ 3 | | INFORMATIQUE DEGRÉ 3 | | |
| ÉCRIT DEGRÉ 1 | | TECHNOLOGIE | | |
| ÉCRIT DEGRÉ 2 | | ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DEGRÉ 1 | | |
| ÉCRIT DEGRÉ 3 | | ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DEGRÉ 2 | | |
| CALCUL DEGRÉ 1 | | ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DEGRÉ 3 | | |
| CALCUL DEGRÉ 2 | | GESTES, POSTURES, OBSERVATION | | |
| CALCUL DEGRÉ 3 | | RÉGLEMENTAIRE (SÉCURITÉ, QUALITÉ, HYGIÈNE) | | |
| ESPACE/TEMPS DEGRÉ 1 | | OUVERTURE CULTURELLE | | |
| ESPACE/TEMPS DEGRÉ 2 | | | | |
| ESPACE/TEMPS DEGRÉ 3 | | | | |

Un simple inventaire de ces classes

suffit le plus souvent pour tracer la « charpente » d'un profil professionnel, qu'une analyse plus fine permettra de détailler, par exemple à travers un bilan de compétences.

La commande publique

La commande publique de formation

portée par l'État et les collectivités territoriales dans le cadre des plans régionaux de prévention et de lutte contre l'illettrisme.

La commande publique adossée aux plans régionaux de prévention et de lutte contre l'illettrisme impulsés par l'ANLCI sur les territoires peut insister sur la dimension professionnalisante des formations de base.

Au-delà de la diversité des dispositifs et de leurs dénominations, ces formations visent à fixer des objectifs réalistes et évaluables d'acquisition des savoirs généraux et appliqués.

Pour les commanditaires, l'offre de formation doit pouvoir définir des parcours individuels précis de formation repérables au sein de ce Référentiel.

L'intérêt d'un tel référentiel, dans ce cadre, est triple :

- Il permet de **diversifier l'offre de formation**, au-delà du savoir lire et écrire, il prend en compte toute la diversité des savoirs de base comme le montrent les **22 lignes** du référentiel. Cette approche a pour effet de susciter une offre interdisciplinaire.
- Il permet aussi de replacer l'acquisition des savoirs de base dans un **cadre professionnel à 7 dimensions** (exécuter une tâche, comprendre et justifier, communiquer, participer à une décision, faire face à un aléa, apprendre, faire preuve d'autonomie).
- Il permet enfin de **cartographier les parcours de formation**.

L'utilisation fine du Référentiel met à disposition une **banque d'objectifs** suffisamment variée (154 cases) qui doit permettre de :

- Diagnostiquer les acquis initiaux de la personne qui entre en formation.
- Identifier les compétences clés qu'il faudrait développer.
- Proposer un itinéraire personnalisé à l'intérieur du référentiel.
- Définir de façon évaluable les progrès des acquisitions réalisées par le formé à chaque étape de la formation.
- Prendre en compte ces acquis pour l'élaboration d'un projet personnel d'emploi.

Cette utilisation permet en outre aux commanditaires publics et privés, aux organismes de formation, aux ateliers permanents, de disposer d'un **langage commun permettant de négocier et de fixer des objectifs de résultat**.

Toutefois, comme précédemment, cette banque devra être **contextualisée** par l'organisme, notamment en fonction du secteur cible de professionnalisation (production, service).

Par sa tridimensionnalité, le Référentiel permet de définir des progressions qui ne consistent pas dans le seul approfondissement de la maîtrise de langue orale et écrite mais dans celui des compétences clés en général.

Pour chaque savoir de base, le parcours de formation peut se définir sur ces 3 dimensions :

- L'approfondissement des 3 degrés,
- La diversification des savoirs,
- La prise en compte des dimensions professionnelles (dimension horizontale du tableau).

Cette pluridimensionnalité permet au formé de visualiser les objectifs en début de formation puis d'appréhender ses progrès. Chaque case du Référentiel constitue une «petite victoire» qui est source de motivation.

Ce Référentiel sera donc le point de départ pour la création de nouveaux outils de positionnement et d'évaluation.

Il suppose également une approche pluridisciplinaire de la formation¹.



1. – Cf. le guide «Acteurs de la formation de base : se professionnaliser», ANLCI 2008 ainsi que tous les travaux du Forum permanent des pratiques de l'ANLCI sur www.anlci.gouv.fr.

Les projets d'insertion professionnelle :

des savoirs déclarés ou observés au profil professionnel.

Lorsqu'il reçoit un demandeur d'emploi en entretien, le conseiller gagne beaucoup de temps si une première ébauche d'un profil professionnel est élaborée à partir des aptitudes déclarées et des motivations de la personne. Très souvent, son projet professionnel se réduit aux opportunités locales d'emploi, ou à la recherche d'un poste similaire à celui précédemment tenu.

Par son approche globale de la situation de travail, le Référentiel CCSP peut devenir le guide d'explicitation d'une **hypothèse d'emploi**, c'est-à-dire les compétences qu'une personne peut proposer à une entreprise. Il convient ensuite, si possible, de comparer cette hypothèse d'emploi à un profil de poste pour étudier l'éventualité de formations d'adaptation.

Par exemple : Monsieur ABCD vit dans une commune rurale d'un département littoral.

Il a exercé de nombreux métiers : « ...les cueillettes, le bois, les livraisons, l'entretien des cours d'eau, un peu de maçonnerie, mais jamais d'électricité. » Monsieur ABCD s'exprime très bien, racontant des anecdotes qui montrent les particularités des activités qu'il a menées.

Un entretien d'investigation mené à l'aide d'une grille du Référentiel CCSP vide de toute proposition, permet de collecter d'une part des éléments déclarés par Monsieur ABCD, et d'autre part ceux observés au cours de l'entretien.

En effet, le moindre indice de présence d'une capacité, d'un intérêt ou d'un savoir doit être relevé, pour enrichir l'ensemble du profil décrit : « savoir dépanner sa mobylette est le début de la mécanique ». Le conseiller doit faire preuve de pragmatisme et de minutie.

Le Référentiel CCSP est renseigné avec les éléments déclarés par Monsieur

| PÔLES DE COMPÉTENCES | | RÉALISATION | |
|----------------------|--|---|---|
| SAVOIRS MOBILISÉS | | EXÉCUTER UNE TÂCHE | COMPRENDRE ET JUSTIFIER |
| SAVOIRS GÉNÉRAUX | ORAL | | Explique très bien ce qu'il a fait |
| | ÉCRIT | A du mal à remplir la fiche d'inscription | « Est fâché avec les papiers administratifs » |
| | CALCUL | | |
| | ESPACE/TEMPS | N'a jamais raté un rendez-vous | Resitue des événements par des dates |
| SAVOIRS APPLIQUÉS | INFORMATIQUE | « Joue avec une Game Boy » | |
| | TECHNOLOGIE | « Couler une dalle, monter un mur droit, peindre, déboucher une canalisation... » | « Cherche à comprendre avant de faire » |
| | ATTITUDES ET COMPORTEMENTS | Très ouvert | « S'adapte à tout » |
| | GESTES, POSTURES, OBSERVATION | « Sait tenir une truie » | « Toujours travailler dehors » |
| | RÉGLEMENTAIRE (SÉCURITÉ, QUALITÉ, HYGIÈNE) | Respecte la démarche administrative | « Respecte la parole donnée » |
| | OUVERTURE CULTURELLE | | |

Ce profil montre les éventualités de points d'appui pour Monsieur ABCD.

Ces éventualités constituent **des hypothèses qui restent à contrôler** :

- Une grande facilité d'adaptation à des tâches très variées (Fait-il preuve d'initiative ? À vérifier.) qui lui a permis de remplir des tâches peu qualifiées mais très diverses (Possède-t-il les pré-requis techniques du métier ? À vérifier.).
- Une grande facilité de contact (Comprend-il les consignes professionnelles ? À vérifier.).

Le conseiller s'interroge aussi sur les points de vigilance : est-ce qu'être « fâché avec les papiers administratifs » (Savoirs généraux : Écrit ?) est définitif ou peut être « négocié » contre une formation ?

Pour gérer l'urgence, Monsieur ABCD ne manque pas de ressources. Le problème se joue plutôt dans le long terme, pour consolider une succession d'emplois précaires vers un parcours professionnel moins vulnérable. Pour cela, les prédispositions de Monsieur ABCD lui ouvrent plusieurs champs de recherche : la vente pour une dimension de communication, mais le calcul risque d'être un problème ; le bâtiment, où il pourrait bénéficier de premières expériences ; les professions agricoles, milieu qu'il connaît, mais qui implique un choix de vie « à la campagne ». Le savoir-faire du conseiller va être de guider les choix de Monsieur ABCD en fonction des ressources du territoire ciblé, de son âge, de sa situation de famille, etc.

Une enquête permettra à Monsieur ABCD de mûrir sa décision, et de définir un parcours. Finalement, conseiller et demandeur s'accordent sur des points-clés : un emploi dans lequel la dimension manuelle est importante (Technologie) et dans lequel les savoirs ne sont pas que généraux.

Le conseiller engage Monsieur ABCD vers un bilan de compétences, pour s'assurer que le projet vers un métier de l'artisanat (Charpentier de marine) est bien réaliste.

Cet exemple illustre une utilisation du Référentiel CCSP intermédiaire entre la description globale et l'analyse fine de degrés de maîtrise des savoirs. Dans le cas exposé, aller vers une analyse trop fine dès le début de l'investigation aurait été plutôt restrictif, et certainement peu efficace parce qu'uniquement appuyé sur du déclaratif, alors qu'un centre de bilans dispose de batteries de tests, et propose au demandeur des enquêtes de terrain, etc.

The image shows a grid of competency levels (CCSP) with columns for 'NIVEAU DE MAÎTRISE', 'MÉTIER', 'SÉCURITÉ', 'AUTONOMIE', and 'INITIATIVE'. A red arrow points from the text to the grid.

Dans le contexte de la **commande publique**, la démarche consistera à aller des savoirs mobilisés aux emplois cibles.

ABCD (éléments entre guillemets) ou observés par le conseiller (pas de guillemets)

| INTERACTION | | INITIATIVE | | |
|--|--------------------------------|----------------------|--|--------------------------|
| COMMUNIQUER | PARTICIPER À UNE DÉCISION | FAIRE FACE À UN ALÉA | APPRENDRE, TIRER PARTI DE L'EXPÉRIENCE | FAIRE PREUVE D'AUTONOMIE |
| « Adore discuter » | « Prend facilement la parole » | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| Utilise un téléphone portable | | | | |
| | | | | |
| Attitude de service (relations clients-livraisons) | | | | « Fait face à l'avenir » |
| Fait des gestes pour exprimer des proportions | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

EXEMPLE 2

Le diagnostic fonctionnel de l'illettrisme

Lorsqu'une entreprise aborde la question de l'illettrisme et des savoirs de base, la question posée est le plus souvent celle de l'identification des personnes potentiellement concernées.

Afin d'éviter la stigmatisation de ces personnes, leurs acquis ne doivent pas être évalués à l'aide d'un référentiel a priori indépendant du contexte professionnel.

La grille d'analyse à utiliser sera celle que l'on peut élaborer à partir de l'observation des situations de travail dont la constante évolution suppose la mobilisation de nouveaux savoirs généraux ou appliqués.

La démarche adoptée par les professionnels RH (responsables ressources humaines, responsables de formation, consultants, personnes ressources) consiste alors à travailler sur le repérage des situations problèmes qui peuvent être autant de situations comportant des risques d'une mauvaise maîtrise des savoirs de base.

Le diagnostic fonctionnel de l'illettrisme ne se centre pas sur les personnes, du moins dans un premier temps, mais sur leur environnement professionnel.

Par exemple :

- Des échecs au CACES (permis cariste)
- Une non-application des consignes de sécurité
- Une difficulté des opérateurs à assurer la maintenance de 1^{er} niveau
- L'introduction d'un nouveau système d'information ERP¹ (type SAP)

Le rôle du professionnel RH sera d'analyser ces dysfonctionnements ou ces évolutions en utilisant le Référentiel CCSP.

La liste des savoirs généraux et des savoirs appliqués permettra de formuler des hypothèses sur le poids de ces savoirs dans ces situations professionnelles.

Les échecs au CACES s'expliquent-ils par les conditions de passation de l'examen ?

- Tableau à double entrée écrit ? (Écrit degré 3)
- Repérage dans l'espace temps ? (Espace temps degré 3)
- Calcul de la plaque de charge ? (Calcul degré 2)
- Etc.

La non-application des consignes de sécurité provient-elle...

- Des modes de transmission écrite : pictogrammes, documents rédigés ? (Écrit degrés 1 ou 2)
- Du niveau de langage utilisé à l'oral ? (Oral degré 3)
- Du rapport au temps et à l'espace ? (Espace temps degré 2)
- Du comportement, des attitudes ? (Attitude degré 2)
- De la compréhension du risque ?
- Etc.



1. – Cf. glossaire.

La difficulté des opérateurs à assurer la maintenance de 1^{er} niveau résulte-t-elle de...

- La transmission d'informations précises? (Oral degrés 2 ou 3)
- L'attitude et le comportement? (degré 2)
- La compréhension de la gamme de maintenance? (Écrit degrés 1, 2)
- Etc.

L'introduction d'un nouvel ERP (type SAP) peut-elle engendrer...

- Des difficultés face à la saisie d'informations dans l'outil informatique? (degré 3)
- Une peur face à la traçabilité? (Attitude degré 3)
- Une gêne face à l'écrit? (Écrit degré 2)
- Etc.

Dans ces exemples, les hypothèses sur les savoirs de base à mobiliser devront être vérifiées par une **observation de la situation de travail** et elles serviront alors de cadre à l'élaboration d'objectifs de progrès (ou objectifs de formation) pour les personnels concernés, puis seront communiqués aux formateurs afin de leur demander d'élaborer une progression d'objectifs pédagogiques organisés dans un projet de formation réaliste.

- Dans le diagnostic fonctionnel réalisé par le **professionnel RH**, l'analyse du poste précède toujours celle des acquis de la personne.

| NIVEAU DE COMPÉTENCES ACQUIS | NIVEAU DE COMPÉTENCES À ACQUÉRIR | | |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| | ÉVALUATION | DETERMINATION | INITIATION |
| ... (détails des compétences) | ... (détails de l'évaluation) | ... (détails de la détermination) | ... (détails de l'initiation) |

- Toutefois, lorsque des personnes ont été identifiées, les **formateurs qui réaliseront le positionnement**, dans les premiers jours de la formation, analyseront les savoirs de base à maîtriser dans l'environnement professionnel.

| NIVEAU DE COMPÉTENCES ACQUIS | NIVEAU DE COMPÉTENCES À ACQUÉRIR | | |
|-------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------|
| | ÉVALUATION | DETERMINATION | INITIATION |
| ... (détails des compétences) | ... (détails de l'évaluation) | ... (détails de la détermination) | ... (détails de l'initiation) |

EXEMPLE 3

La mise en place de filières d'emploi et de formation dans le cadre d'une GPEC

Lorsqu'une entreprise s'engage dans une GPEC, elle s'attache le plus souvent à définir des parcours de qualification et de formation. Il est important pour le DRH de réfléchir aux conditions d'accès aux premiers niveaux de qualification.

Une réponse unique du type niveau «CFG» ou «niveau 3° de collège», peut s'avérer, par sa référence scolaire, en décalage avec des personnes ayant quitté l'école très tôt.

Le Référentiel, dans son utilisation intermédiaire, permettra comme précédemment, d'analyser les savoirs de base (généraux et appliqués) que requièrent ce premier accès à la qualification. Cette analyse pourra être conduite, selon le cas, sur la base de l'analyse des référentiels de ce premier niveau de qualification et sur l'analyse des situations de travail correspondantes.

À ce niveau d'analyse, le DRH interrogera la nature et le degré des savoirs de base associés. Il sera alors amené à proposer des parcours de formation de base aux salariés qui ne maîtrisent pas ces savoirs. Cette analyse permettra de formaliser un cahier des charges projet de formation associant ces savoirs de base aux conditions fixés à ces premiers niveaux de qualification.

La réponse des organismes consistera alors à associer la formation de base au contexte professionnel des filières de qualification en s'appuyant sur une analyse des activités des emplois de premier niveau de qualification.

Comme dans l'exemple précédent, il sera nécessaire de combiner les deux approches :

→ Dans la GPEC, l'analyse du poste réalisée par la DRH précède toujours celle des acquis de la personne.

| PROFILS DE COMPETENCES ATTENDUES | REALISATION | INTERACTION | RELATIVE |
|---|--|--|---|
| | ACTIVITES | ACTIVITES | ACTIVITES |
| PROFILS DE COMPETENCES ATTENDUES ACTIVITES | REALISATION ACTIVITES | INTERACTION ACTIVITES | RELATIVE ACTIVITES |

→ Toutefois, les formateurs devront construire une offre de formation permettant d'accéder aux premiers niveaux de qualification de l'emploi.

| PROFILS DE COMPETENCES ATTENDUES | REALISATION | INTERACTION | RELATIVE |
|---|--|--|---|
| | ACTIVITES | ACTIVITES | ACTIVITES |
| PROFILS DE COMPETENCES ATTENDUES ACTIVITES | REALISATION ACTIVITES | INTERACTION ACTIVITES | RELATIVE ACTIVITES |

Mode d'utilisation n° 3

L'analyse fine

Acteurs

L'utilisation fine du Référentiel CCSP est recommandée pour la création d'outils personnalisés pour :

- La **branche professionnelle** qui souhaite expliciter les savoirs de base associés à des référentiels d'emploi ou de certification, comme par exemple les CQP
- Les **entreprises** qui doivent élaborer des outils d'aide aux **managers** devant eux mêmes mener un entretien professionnel afin de développer la mobilité et l'employabilité des salariés senior et/ou faiblement qualifiés : définition d'un plan personnalisé de formation combinant les savoirs de base et les formations métiers
- Les **organismes de formation** réalisant des formations de base au profit des entreprises

Dans sa version la plus détaillée, le Référentiel intègre trois degrés de capacités, pour les activités et pour la plupart des savoirs. Les intitulés proposés dans les cellules pré-remplées servent alors à illustrer une manifestation de la compétence clé mobilisée. Ces intitulés doivent être contextualisés, c'est-à-dire qu'ils doivent être utilisés pour rechercher, par analogie, les compétences mises en œuvre dans la situation professionnelle examinée, comme cela a été fait dans les exemples précédents, pour remplir les lignes vierges supplémentaires.

Les lignes et les colonnes du Référentiel servent de guide pour dresser un tableau le plus complet possible des compétences clés et des savoirs qui s'y rattachent, dans une situation professionnelle donnée.

Chaque cellule de chaque ligne doit indiquer un degré de maîtrise attendu pour occuper un emploi.

La démarche consiste à aller des situations de travail aux savoirs mobilisés.

| COMPÉTENCES CLÉS | SAVOIRS | |
|------------------|-----------------|-----------------|
| | SAVOIRS DE BASE | SAVOIRS MÉTIERS |
| ACTIVITÉS | | |
| SAVOIRS | | |

L'Agent Machiniste Classique¹, et le CQP d'une branche professionnelle

Le Référentiel CCSP permet par exemple l'analyse de Certificats de Qualification Professionnelle (CQP) pour définir des préconisations d'objectifs de formation générale pour un emploi donné, dans le but de faciliter l'accès aux qualifications reconnues.¹

Dans cet exemple, nous avons inséré une ligne vierge dans le Référentiel CCSP pour établir une correspondance entre les capacités du référentiel de certification du CQP et les savoirs mobilisés pour les pôles « exécuter » et « communiquer ».

La formulation (par exemple : « Nommer les matériels nécessaires à l'entretien courant, au détachage et à la remise en état partielle des moquettes et des revêtements plastiques. Nommer les organes de contrôle des appareils ») est propre au secteur professionnel. Elle ne donne volontairement pas d'indication de degrés de capacités, mais suffit aux professionnels pour décrire un savoir en action.

En termes de degrés de maîtrise des savoirs généraux, certains sont de niveau élevé : par exemple, la proposition : « Définir les précautions d'usage en fonction des pictogrammes » indique une attente, pour la fonction, d'une maîtrise de degré 3 de l'écriture (« Compétence facilitant l'action »).

Globalement, une situation professionnelle basée à part égale sur l'exécution et la communication peut donner lieu à une éventuelle **commande de formation à double vocation** :

- De professionnalisation par la consolidation des savoirs de base liés à cet emploi
- De facilitation de la mobilité, en prévoyant des évolutions depuis des fonctions moins complexes, ou nécessitant des degrés de savoirs moins élevés

Il appartient à la branche professionnelle de suggérer des passerelles possibles entre les différents profils de postes, pour faciliter les mobilités internes et la réactivité des entreprises face à l'évolution technologique.

Correspondance entre les capacités du Référentiel du CQP « Agent Machiniste Classique » et les savoirs mobilisés.

| ACTIVITÉS | EXÉCUTER UNE TÂCHE | COMPRENDRE ET JUSTIFIER | COMMUNIQUER |
|------------------------------|---|---|---|
| ORAL DEGRÉ 1 | | | |
| ORAL DEGRÉ 2 | | | |
| ORAL DEGRÉ 3 | Répondre à une question ouverte | Raisonnement par analogie | Comparer son propre point de vue à celui d'un autre |
| LIGNE SUPPLÉMENTAIRE INSÉRÉE | Nommer les matériels nécessaires à l'entretien courant, au détachage et à la remise en état partielle des moquettes et des revêtements plastiques Nommer les organes de contrôle des appareils | Classer les salissures selon leur origine, leurs caractéristiques et leur solubilité Expliquer l'action des produits détergents et désinfectants | Savoir se présenter Formuler ou reformuler un message professionnel Être à l'écoute du client |
| ÉCRIT DEGRÉ 1 | Identifier des signes graphiques (signaux, schémas pictogrammes, logos,...). | Déchiffrer une consigne et en tenir compte | |
| ÉCRIT DEGRÉ 2 | | Déchiffrer et écrire des textes simples | Utiliser un cahier de liaison |
| ÉCRIT DEGRÉ 3 | | | |
| LIGNE SUPPLÉMENTAIRE INSÉRÉE | Déchiffrer les pictogrammes de sécurité sur les produits et les matériels | Lire et appliquer les notices et fiches techniques Définir les précautions d'usage en fonction des pictogrammes | Enregistrer les informations selon les procédures prévues |



1. – L'agent machiniste classique assure l'entretien courant des locaux à l'aide des machines (par exemple, la monobrosse).

EXEMPLE 2

La mise en place de l'entretien professionnel

L'entretien professionnel peut permettre aux DRH ou aux chefs d'équipe d'aborder l'évolution des salariés faiblement qualifiés.

Afin de définir un plan personnalisé de formation, le DRH pourra utiliser le référentiel pour analyser l'emploi cible.

Une analyse fine est dans ce cas très utile pour identifier les nouveaux savoirs de base à mobiliser.

Exemple : Dans une usine d'embouteillage, certains emplois internes, liés au nettoyage des locaux ou à l'expédition, vont disparaître : l'entretien des locaux, le stockage et l'expédition seront sous-traités. En revanche, l'usine, pour répondre rapidement à la demande de clients étrangers très attachés à la qualité des produits, doit incorporer de nouvelles fonctions de tri et de contrôle fondés sur des référentiels qualité très exigeants. Lors de l'entretien professionnel, la DRH souhaite repositionner les ouvriers d'entretien et d'expédition sur ces nouveaux emplois. Il lui faut déterminer si ces nouveaux emplois, seront, compte tenu de leurs compétences de base précédemment acquises, plus ou moins facilement accessibles que le travail sur les lignes d'embouteillage. Le référentiel permettra donc, dans un premier temps, de réaliser cette comparaison. Il s'agit donc ensuite de s'interroger sur les formations métiers appropriées et sur les nouvelles compétences clés nécessaires à ces nouvelles fonctions. Une analyse fine des emplois permettra alors de mettre en avant les compétences clés déjà maîtrisées et celles qu'il faudrait développer.

La DRH utilisera alors l'ensemble du référentiel dans le détail de ses cellules.

EXEMPLE 3

La réponse des organismes de formation à une commande d'entreprise

Les contenus des cellules du Référentiel CCSP ne sont pas du tout des Unités Capitalisables de formation. Cependant l'organisme de formation peut être destinataire d'un Cahier des charges projet, comportant des objectifs auxquels il doit répondre en proposant des progressions pédagogiques et des objectifs intermédiaires pour un Cahier de réalisation.

Ainsi, par exemple, l'organisme spécialisé en formation aux compétences de base aura soin d'identifier ce qu'une entreprise désigne avec ses termes à elle, par exemple : « Développer une attitude de service » ou encore « Mieux organiser son travail » pour savoir quelles sont les compétences de base qui sont attendues en fin de formation.

Dans ce type de formation, les trois acteurs : l'entreprise, les agents en formation et les formateurs sont invités à établir des « contrats » de formation qui servent de base pour l'évaluation de l'action de formation.

Ces contrats sont formulés en termes d'objectifs :

| [Logo OF] | [Logo Entreprise] | | | | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------|-------|--------|--------------|--------------|----------------------------|-------------------------------|---------------|----------------------|
| Objectifs de progrès professionnels : | Oral | Ecrit | Calcul | Espace temps | Informatique | Attitudes et comportements | Gestes, postures, observation | Réglementaire | Ouverture culturelle |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| Séances prévues : | Le salarié : | | | | | | | | |
| Notes : | Le formateur : | | | | | | | | |

Le Référentiel CCSP sert dès lors :

- de référentiel pour établir, en amont de la formation, la liste des attentes de l'entreprise et du salarié,... et de référentiel des objectifs pour l'organisme de formation,
- de « carte des progrès » pour repérer les acquis des salariés au cours de la formation.

Il appartient à l'organisme de formation de décliner les compétences que le salarié doit acquérir en objectifs pédagogiques, ce qui sera facilité par l'usage du Référentiel CCSP dans l'analyse préalable des attentes formulées par l'entreprise.

Le Référentiel CCSP permet en outre d'identifier des compétences, des capacités ou des attitudes qui sont attendues en fin de formation, mais sont difficiles à pronostiquer en amont. Par exemple : « Avoir confiance en soi ».

ANNEXE 1

Des degrés du cadre national de référence de l'ANLCI aux capacités professionnelles décrites dans le Référentiel CCSP.

| Cadre de référence ANLCI | Degrés | Capacités professionnelles décrites dans le Référentiel CCSP |
|--|---|--|
| Compétences permettant, de se repérer dans l'univers de l'écrit (identification des signes et des mots), dans l'univers des nombres (base de la numération), dans l'espace et dans le temps, de participer à des échanges oraux avec des questions-réponses simples, etc. | Degré 1 Repères structurants | 1 Imitation Ce degré correspond à des tâches simples dans leur définition, et souvent répétitives dans une activité. L'exécution de ces tâches se réfère à un modèle précis. La consigne donnée à l'oral ou à l'écrit ne nécessite pas la maîtrise d'un vocabulaire spécifique. |
| Compétences permettant, dans un environnement familier, de lire et d'écrire des phrases simples, de trouver des informations dans des documents courants, de donner et de prendre des informations orales lors d'un entretien, de résoudre des problèmes de la vie quotidienne nécessitant des calculs simples, etc. Les personnes concernées s'acheminent vers la mise en place de savoir-faire d'ordre linguistique, cognitif, mathématique, mais ceux-ci sont encore étroitement finalisés sur les situations pratiques de leur vie quotidienne. | Degré 2 Compétences fonctionnelles pour la vie courante | 2 Adaptation Ce degré constitue une progression dans laquelle, dans un environnement familier, une personne s'achemine vers la mise en place de savoir-faire sur des situations pratiques, à travers la maîtrise de consignes plus complexes exprimées avec un vocabulaire précis. Les tâches à exécuter font appel à une séquence coordonnée d'activités dans un cadre professionnel connu. |
| Ces compétences permettent de lire et d'écrire des textes courts, d'argumenter, de résoudre des problèmes plus complexes, d'utiliser plus largement des supports numériques, etc. Il s'agit d'aller au-delà du pragmatisme quotidien et de se diriger vers plus de distanciation, de transversabilité, d'automatisation, vers une appropriation croissante des codes (règles orthographiques, registres de langue...) vers un usage plus systématique d'outils d'appréhension du réel (tableaux, graphiques, schémas...). Le degré trois est proche du niveau de certification de formation générale. | Degré 3 Compétences facilitant l'action dans des situations variées | 3 Transposition On peut, à ce niveau, confier à une personne la responsabilité d'une tâche globale en fonction d'un objectif assigné dans des situations nouvelles et variées. La réalisation des tâches ou une adaptation de la consigne (notamment en ce qui concerne le choix des moyens). Les tâches à exécuter font appel à la maîtrise d'un processus complet. |
| Ce degré regroupe l'ensemble des compétences nécessaires pour être à l'aise dans la société, s'adapter aux évolutions et continuer à former. Le degré quatre est proche des exigences de formation générale des qualifications de niveau V (CAP, BEP, Brevet des Collèges, etc). | Degré 4 Compétences renforçant l'autonomie pour agir dans la société de la connaissance | |

ANNEXE 2

Des compétences clés en situation professionnelle au Cadre Européen de Référence sur les compétences clés

| | | |
|--|--------------------------|---|
| Oral | Savoirs généraux | 1. Communication dans la langue maternelle |
| Écrit | | 2. Communication en langue étrangère |
| Calcul | | 3. Compétences mathématiques |
| Espace temps | | |
| Technologie | Savoirs appliqués | 3 bis. Compétences de base en sciences et technologie |
| Informatique | | 4. Compétences numériques |
| Attitudes et comportements | | 6. Compétences sociales et civiques |
| Ouverture culturelle | | 8. Sensibilité et expression culturelle |
| Gestes, postures, observation | | |
| Apprendre, tirer parti de l'expérience | Initiative | 5. Apprendre à apprendre |
| Faire preuve d'autonomie | | 7. Esprit d'initiative et d'entreprise |

ANNEXE 3

Glossaire

Les définitions en italiques sont issues des normes AFNOR NF X 50-750

Aléa : Événement ou situation imprévue qui requiert une réponse rapide et adaptée, fondée sur une analyse et une compréhension de la situation et qui conduit à formuler des hypothèses sur les causes possibles.

Activité : Ensemble d'actions, organisées selon un processus observable dans la situation professionnelle et qui concourent à la réalisation d'un résultat évaluable.

Dans les domaines de l'analyse du travail, de l'ergonomie, de l'Ingénierie de la formation et des Ressources humaines, le terme d'« **activité** » est utilisé avec un sens précis : il désigne un ensemble distinct d'actions identifiées, organisées selon un processus logique, observable en tant que tel. Il peut désigner aussi une ou plusieurs tâches exécutées par un ou plusieurs salariés à l'intérieur d'un processus.

Plus prosaïquement, l'activité constitue alors, dans cette perspective, une réponse à la question : « Que fait concrètement ce salarié dans cet emploi ? ».

En effet, il est maintenant admis qu'un emploi est constitué d'un certain nombre d'activités lesquelles requièrent, pour leur réalisation, la mobilisation de capacités professionnelles préalablement identifiées.

Besoin de formation : *Identification d'un écart susceptible d'être réduit par la formation, entre les compétences d'un individu ou d'un groupe d'individu à un moment donné et celles attendues.*

Cahiers des charges : Il existe deux sortes de cahier des charges : le **cahier des charges projet** est un document exprimant la demande d'un prescripteur, les besoins des stagiaires et les contraintes de réalisation d'un projet ; le **cahier des charges de réalisation** présente la démarche et la progression pédagogique retenues par le prestataire.

Cahier des charges de la demande : *Document exprimant les besoins de formation et les contraintes d'un demandeur. Ce document contient les éléments administratifs, pédagogiques, financiers et organisationnels pour permettre aux organismes de formation de formuler une proposition en vue d'atteindre les objectifs présentés par le demandeur. (cahier des charges projet).*

Cahier des charges de la formation : *Document contractuel, issu de la négociation des éléments du cahier des charges de la demande et de l'accord entre l'entreprise et le dispensateur de formation, en vue d'atteindre des objectifs déterminés. (cahier des charges de réalisation).*

Capacité : *Ensemble de dispositions et d'acquis, constatés chez un individu, généralement formulées par l'expression : être capable de...* Dans le Référentiel CCSP sont décrites **2 sortes de capacités : les capacités professionnelles directement liées à l'activité et les savoirs mobilisés (savoirs généraux et appliqués).**

Compétences clés : Mise en œuvre, en situation professionnelle d'un socle de savoirs essentiels (ou savoirs de base) qui permettent de réaliser les activités du poste de travail et la mobilisation des capacités professionnelles.

Compétence professionnelle : *Mise en œuvre, en situation professionnelle de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité.*

Degrés de capacités : Il ne s'agit pas de niveaux mesurés et étalonnés, mais plutôt d'une indication relative de maîtrise, qui doit être au cas par cas reformulée suivant les contextes considérés.

Demande de formation : *Expression d'un besoin de formation formulé par l'intéressé, ou par son représentant ou par sa hiérarchie.*

Diagnostic fonctionnel de l'illettrisme : c'est une démarche **préventive** qui consiste, dans une entreprise, à analyser les situations de travail pour y repérer les facteurs susceptibles de générer de l'illettrisme. Ce repérage permet de préparer une éventuelle identification des personnes concernées par un projet de formation aux savoirs de base. Contrairement à d'autres démarches qui privilégient le repérage des personnes puis la contextualisation des apprentissages, **le diagnostic fonctionnel consiste à repérer des situations problèmes ou des dysfonctionnements avant d'identifier les personnes concernées.** Le diagnostic fonctionnel permet donc une **contextualisation des objectifs de la formation qui fonde également la contextualisation des apprentissages et des supports.**

ERP (Enterprise Resource Planning) : aussi appelé Progiciel de Gestion Intégrés (PGI).

Ce sont des applications dont le but est de coordonner l'ensemble des activités d'une entreprise (activités dites verticales de Production, Approvisionnement ou bien horizontales Marketing, Vente, Logistique, Gestion des ressources humaines, etc.) autour d'un même système d'information qui impose à chaque salarié d'y enregistrer toutes les étapes de son activité.

SAP est l'un des progiciels d'ERP le plus répandu dans les entreprises industrielles.

Objectif de formation : *Compétence(s) à acquérir, à améliorer ou à entretenir, exprimé(s) initialement par les commanditaires ou les formés. L'objectif de formation est l'élément fondamental des cahiers des charges projet. Il sert à évaluer les effets de la formation.*

Objectif pédagogique : *Capacité(s) que le formé doit avoir acquise(s) à l'issue d'une action de formation, définie(s) pas le formateur à partir d'un objectif de formation. L'objectif pédagogique sert à construire et à conduire l'action de formation et à évaluer les capacités acquises. Il est au cœur du cahier des charges de réalisation.*

Profil : Il existe 3 sortes de profils :

Le profil d'emploi décrit une situation de travail réelle.

Le profil de poste décrit le travail prescrit.

Le profil professionnel décrit les capacités acquises par un salarié dans le cadre de la formation ou de l'emploi.

Recrutements par Mise en Situation ou plateforme de vocation : Technique développée par l'ANPE qui privilégie les habiletés plutôt que l'expérience selon le modèle de Georges Lemoine¹.

Référentiel professionnel : *Inventaire d'actes, de performances observables détaillant un ensemble de capacités... liées aux référentiels de métier ou de fonction correspondantes.*

ROME : Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois.

Savoir : *Ensemble des connaissances théoriques et pratiques.*

Savoir-faire : *Mise en œuvre d'un savoir et d'une habileté pratique maîtrisée dans une réalisation spécifique.*

Savoir être : *Terme communément employé pour définir un savoir faire relationnel, c'est-à-dire des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée.*

Savoirs de Base : Connaissances, habiletés et comportements nécessaires à l'acquisition d'autres connaissances, d'autres habiletés et d'autres comportements. Savoir compter, par exemple, est un Savoir de Base indispensable à l'acquisition des bases de l'arithmétique. Savoir équilibrer un fardeau sur sa tête est une habileté de base, dans certaines sociétés, pour le portage. Les Savoirs de Base sont différents selon les cultures, et plus particulièrement selon les cultures professionnelles.

Savoirs en Action (ou savoirs associés) : Connaissances, habiletés et comportements mis en œuvre dans la réalisation d'une tâche professionnelle. Ils sont identifiés à travers leur explicitation par la personne qui réalise la tâche. Un Savoir en Action manifesté mais non explicité est une intuition. Acquérir la capacité d'explicitation un savoir en action manifesté, équivaut à passer d'un niveau concret à un niveau formel (volets Exécuter une tâche et Comprendre et justifier du pôle de compétences Réalisation).

Savoirs généraux et Savoirs appliqués : Les savoirs généraux désignent les outils intellectuels de base permettant de structurer la connaissance et l'action dans la vie professionnelle et sociale. Les savoirs appliqués font référence à l'environnement professionnel.

Situation professionnelle : C'est l'ensemble des tâches réelles (ou activités) et de l'environnement technique et humain liés à un emploi ou à un poste.

Unités Capitalisables : Unité de certification permettant d'acquérir un diplôme par des éléments isolables et dont l'obtention reste acquise en cas de succès.



1. – Georges LEMOINE, *Recruter autrement, Le recrutement par simulation*, L'Harmattan, 2003.

ANNEXE 4

Bibliographie – Les principaux ouvrages consultés

AFNOR; *La qualité en formation professionnelle*; Paris 2003, Norme de terminologie NFX 50-750 et 751.

ANLCI; *Cadre national de Référence pour l'accès de tous à la lecture, l'écriture et aux compétences de base*; ANLCI 2003

ANLCI; *Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base*; ANLCI 2005

Benjamin S. Bloom, David R Krathwohl, Bertran B. Masia Anita Harrow; *Taxonomie des objectifs pédagogiques*; 3 tomes; Édition David P. Kay; 1956-1971; traduction Marcel Lavallée. Presses de l'université du Québec 1975.

Benjamin S. Bloom; *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*; traduction V. De Landsheere; Nathan, 1979.

Jean-François Chosson; *L'entraînement Mental*; Seuil; 1975

Colette Dartois; *Former les publics peu qualifiés, Référentiel des savoirs de base*; Ministère de l'emploi et de la solidarité; Paris; 2000.

Mariela De Ferrari; *Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal*; CLP; 2008.

Alain d'Iribarne; *La compétitivité. Défi social, enjeu éducatif*; Presses du CNRS; 1989.

Erhard Freidberg; *L'analyse sociologique des organisations*; POUR N°28; GREP; 1988.

Marie Alix Girodet, Jean-Pierre Leclere; *Référentiel Compter*; Nathan; 2006.

Marie Alix Girodet; *L'influence des cultures sur les pratiques quotidiennes de calcul*; Didier; Paris; 1996.

Didier Jedliczka & Gilles Delahaye; *Compétences et Alternances*; Ed. Liaisons; 1994.

Jean-Louis Le Moigne; *La modélisation des systèmes complexes*; AFCET; DUNOD; 1990.

Georges Lemoine; *Recruter autrement Le recrutement par simulation*; L'Harmattan; 2003.

Nicole Mandon; *La Gestion des Compétences. La méthode ETED (Emploi Type Étudié dans sa Dynamique) en application*; CEREQ Documents N°97; Août 1994.

Sandra Michel, Michel Ledru; *Capital compétence dans l'entreprise une approche cognitive*; ESF 1991.

Anne Vicher; *Référentiels et outils d'évaluation des compétences de base*; ANLCI; février 2005.

Combien de personnes sont concernées par l'illettrisme ?

7 % de la population âgée de 18 à 65 ans vivant en France métropolitaine et ayant été scolarisée en France sont en situation d'illettrisme. Cela représente 2 500 000 personnes.

(Source : Enquête INSEE-ANLCI, Information et Vie Quotidienne).

Que font les 2 500 000 personnes en situation d'illettrisme ?

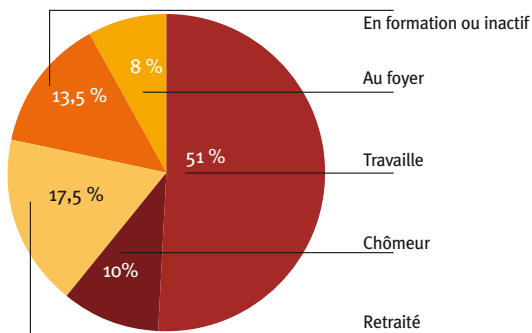
51 % des personnes en situation d'illettrisme sont dans l'emploi

10 % sont au chômage

17,5 % sont retraitées

13,5 % en formation ou en inactivité

8 % sont au foyer



Plus de la moitié des personnes en situation d'illettrisme a un emploi :

Plus de **1,3 million de personnes** occupant un emploi sont en situation d'illettrisme.

Quelle proportion de personnes en situation d'illettrisme selon la situation professionnelle ?

Cette analyse a été réalisée sur les personnes de 18 à 65 ans hors étudiants et retraités.

6 % de ceux qui ont un emploi,

10 % des chômeurs,

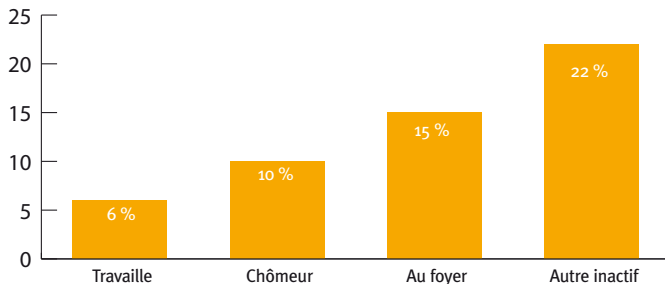
15 % de ceux qui sont au foyer,

22 % des autres inactifs,

sont en situation d'illettrisme.

■ **Champ** : personnes de 18 à 65 ans résidant en France métropolitaine et ayant commencé leur scolarité en France, ni étudiantes, ni retraitées.

■ **Lecture** : 8 % des personnes dans l'emploi sont en situation d'illettrisme ; c'est le cas de 15 % des personnes au chômage.



Parmi les personnes dans l'emploi, 6 % sont en situation d'illettrisme. Parmi les chômeurs, 10 % sont en situation d'illettrisme.

Tous les illettrés ne sont pas des exclus.

Plus de la moitié d'entre eux travaillent, ont un emploi. Chaque jour pour faire face à leurs tâches ils doivent mettre en œuvre de très habiles stratégies de contournement. Ils font tout pour cacher leurs difficultés, craignent d'être stigmatisés et mis à l'écart s'ils les révèlent. Pourtant **ces hommes et ces femmes ont réussi à construire des compétences sans avoir recours à l'écrit** et la majorité d'entre eux ont un emploi et font des efforts considérables. C'est pourquoi il faut cesser de définir ceux qui sont confrontés à l'illettrisme uniquement parce qu'ils ne savent pas, mais accepter de les reconnaître aussi pour ce qu'ils savent faire. C'est sur ce patrimoine de compétences qui sont les leurs qu'il faut s'appuyer pour leur redonner confiance, pour qu'ils osent prendre le risque de renouer avec les apprentissages sans être infantilisés, stigmatisés ou paralysés par la honte.

La lutte contre l'illettrisme touche donc de très près le monde du travail, de l'entreprise et s'inscrit **dans le cadre de la formation professionnelle tout au long de la vie.**

Plus à l'aise dans leur travail, les personnes qui ont vaincu leur illettrisme le sont aussi plus dans la vie.

Mais 10 % des illettrés sont au chômage et parmi les chômeurs le taux d'illettrés est de 16 %, bien plus élevé que dans l'ensemble de la population, ce qui invite à intégrer fortement des actions de lutte contre l'illettrisme dans les parcours des demandeurs d'emploi et à mieux informer ceux qui les accueillent sur l'importance du nombre de ceux qui y sont confrontés.

Plus qu'un slogan, une véritable méthode de travail et d'organisation

Créée en octobre 2000, l'ANLCI mobilise et travaille avec et pour ceux qui agissent et peuvent agir au niveau institutionnel et sur le terrain pour prévenir et lutter contre l'illettrisme. Son rôle est de fédérer et d'optimiser les énergies, les actions et les moyens de tous ces décideurs et acteurs pour accroître la visibilité et l'efficacité de leur engagement, de produire ce qui manque pour que la lutte contre l'illettrisme puisse changer d'échelle dans notre pays.

Groupement d'intérêt public, structure souple réunissant partenaires publics et privés, elle organise le partage du travail, dans le cadre des compétences et champs d'intervention propres à chacun ; elle n'accorde pas de subventions, mais travaille à produire de la valeur ajoutée à travers un plan d'action qui conjugue les efforts de tous. Son organisation traduit la volonté de permettre à chacun de participer aux prises de décision et de prendre part à une action commune et concertée.

Afin que chacun comprenne mieux la place qui lui revient, l'ANLCI s'est dotée dès 2003 d'un outil structurant : le **cadre national de référence**, point d'ancrage d'une politique nationale transversale, cohérente et partagée.

Lors du renouvellement de sa convention constitutive en 2005, le champ d'intervention du groupement d'intérêt public ANLCI a été confirmé et s'est élargi autour de **trois axes forts** :

Mesurer

L'ANLCI est chargée de promouvoir, tant au niveau national, territorial, que local, toutes les actions concourant à **mesurer, prévenir et agir** contre l'illettrisme et à **favoriser** l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base.

Organiser

L'ANLCI **fédère et optimise** les moyens mobilisés par l'État, les collectivités territoriales, les entreprises et la société civile dans la lutte contre l'illettrisme au niveau national et territorial.

Outiller

L'ANLCI **accompagne** et aide les acteurs qui réalisent des actions de lutte contre l'illettrisme à se professionnaliser et à développer leurs compétences.

Pour rendre effectif l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base

Une structure légère et réactive

Une équipe nationale opérationnelle d'une douzaine de personnes, chargés de mission nationaux et secrétariat, pour animer la politique nationale et coordonner le réseau des chargés de mission régionaux, dirigée par Marie-Thérèse Geffroy.


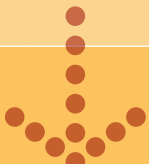
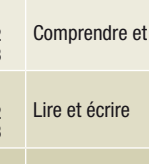
Des **chargés de mission régionaux**, nommés par les Préfets de région et la directrice de l'Agence, en concertation avec les Conseils régionaux, pour animer la politique régionale de lutte contre l'illettrisme, préparer et coordonner les plans d'action régionaux.

Un **conseil d'administration**, présidé par Antoine Martin, un **comité consultatif**, et un **comité scientifique** et de l'évaluation.

Dans tous les secteurs d'activité

L'ANLCI a engagé des démarches contractuelles ciblées dans le secteur des entreprises publiques et privées ou celui de l'accompagnement des jeunes : accord cadre pour la formation de base des salariés des PME, des offices de HLM et régies de quartier, des entreprises de propreté, de l'agroalimentaire, des carrières et matériaux de construction, de l'hospitalisation publique et privée, de l'artisanat, de l'aide à domicile, du commerce de gros, de l'industrie hôtelière, des agents de la fonction publique territoriale.

NOTICE DE LECTURE DU RÉFÉRENTIEL DES COMPÉTENCES CLÉS EN SITUATION PROFESSIONNELLE

| DES ACTIVITÉS AU CAPACITÉS | | QUESTIONS AUXQUELLES RÉPONDENT LES LIGNES DU RÉFÉRENTIEL | COMMENTAIRES | |
|--------------------------------------|--|--|---|--|
| Pôles de compétences | | Les 3 dimensions clés d'une activité professionnelle : Réalisation, Interaction, Initiative | | |
| Activités (de complexité différente) | | Pour... «Exécuter une tâche», «Comprendre et justifier»,... 7 types d'activité | Liste de capacités professionnelles (verbes d'action) réparties en trois degrés, reprenant les termes de l'ANLCI, transposés au contexte professionnel : | |
| DEGRÉ DE CAPACITÉS | DEGRÉ 1 IMITATION |  | DEGRÉ 1 : «repères structurants» Ce degré correspond à des tâches simples dans leur définition, et souvent répétitives dans une activité. L'exécution de ces tâches se réfère à un modèle précis. La consigne donnée à l'oral ou à l'écrit ne nécessite pas la maîtrise d'un vocabulaire spécifique. | |
| | DEGRÉ 2 ADAPTATION | ... avec un degré de capacité de...  | DEGRÉ 2 : «Compétences fonctionnelles pour la vie courante» Ce degré constitue une progression dans laquelle, dans un environnement familial, une personne s'achemine vers la mise en place de savoir-faire sur des situations pratiques, à travers la maîtrise de consignes plus complexes exprimées avec un vocabulaire précis. Les tâches à exécuter font appel à une séquence coordonnée d'activités dans un cadre professionnel connu. | |
| | DEGRÉ 3 TRANSPPOSITION |  | DEGRÉ 3 : «Compétences facilitant l'action». On peut, à ce niveau, confier à une personne la responsabilité d'une tâche globale en fonction d'un objectif assigné dans des situations nouvelles et variées. La réalisation des tâches s'appuie alors sur l'initiative, et des repères professionnels permettant une interprétation ou une transposition de la consigne (notamment en ce qui concerne le choix des moyens). Les tâches à exécuter font appel à la maîtrise d'un processus complet. | |
| SAVOIRS MOBILISÉS | | ...il faut : | Socle commun de savoirs essentiels | |
| SAVOIRS GÉNÉRAUX | Oral | DEGRÉ 1 DEGRÉ 2 DEGRÉ 3 | Comprendre et s'exprimer | Listes de verbes d'action décrivant la mise en œuvre de connaissances (par exemple : utiliser des documents, mode d'emploi, commande,... répartis en trois niveaux correspondant aux degrés de capacité. Globalement, trois types de savoirs généraux sont ainsi abordés : |
| | Écrit | DEGRÉ 1 DEGRÉ 2 DEGRÉ 3 | Lire et écrire | - l'expression orale et écrite - le calcul - la maîtrise de l'espace et du temps. |
| | Calcul | DEGRÉ 1 DEGRÉ 2 DEGRÉ 3 | Compter | Ces deux derniers items (Calcul et Espace/Temps) comprennent quelques bases du raisonnement logique. |
| | Espace temps | DEGRÉ 1 DEGRÉ 2 DEGRÉ 3 | Se situer dans l'espace et le temps | Deux champs d'application techniques de ces savoirs généraux sont ensuite pris en compte : |
| SAVOIRS APPLIQUÉS | Informatique | DEGRÉ 1 DEGRÉ 2 DEGRÉ 3 | Utiliser des outils numériques professionnels et personnels | - l'utilisation des outils numériques - la technologie. Celle-ci est laissée en blanc pour être complétée selon chaque contexte d'utilisation du Référentiel |
| | Technologie | | Posséder les prérequis techniques du métier ou de l'activité | Quatre champs complémentaires d'application dans le cadre professionnel sont aussi à envisager : |
| | Attitudes et comportements | DEGRÉ 1 DEGRÉ 2 DEGRÉ 3 | Se situer sur le plan relationnel | - les comportements : communément appelés «savoir-être». |
| | Gestes, Postures, Observation | | Maîtriser des savoir-faire gestuels et sensoriels | - Habiletés manuelles, gestes et postures mais aussi la capacité d'observation |
| | Réglementaire (sécurité, qualité, hygiène) | | Se conformer aux normes régissant l'activité professionnelle | - Hygiène, qualité, sécurité, méthode HACCP, environnement, développement durable.... |
| | Ouverture culturelle | | Prendre en compte les valeurs et la culture de l'autre | - Interaction des valeurs et des représentations culturelles entre le jeune et l'entreprise, entre le personnel de production et les équipes commerciales, entre les hommes et les femmes, entre les membres d'une équipe multinationale... |

Agence Nationale de Lutte Contre l'Illettrisme

1, place de l'école
BP 7082
69348 Lyon cedex 7
Tél : +33 (0)4 37 37 16 80
Fax : +33 (0)4 37 37 16 81
www.anlci.gouv.fr

PRÉVENIR ET LUTTER CONTRE L'ILLETTRISME



AGENCE NATIONALE DE LUTTE CONTRE L'ILLETTRISME – GROUPEMENT D'INTÉRÊT PUBLIC
Pour l'accès de tous à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base