

# L'ESSOR

Deuxième trimestre 2014 n°68

de L'INTERFÉD 

La revue trimestrielle du secteur de l'insertion socioprofessionnelle

Editeur responsable : Eric Mikolajczak, rue Marie-Henriette, 19-21 à 5000 Namur



## Les référentiels toute une histoire!



## Les référentiels toute une histoire!

<b>Editorial</b>	<b>3</b>
<b>Introduction</b>	<b>5</b>
<b>Partie 1 : les référentiels, approche théorique</b>	<b>6</b>
La démarche référentielle : évolution et enjeux pour l'ISP	7
Je me réfère, tu te réfères, il se réfère... nous sommes vigilants !	10
Les référentiels, un outil et une démarche complexes	12
<b>Lexique</b>	<b>14</b>
<b>Partie 2 : les référentiels en pratique</b>	<b>17</b>
Les référentiels à l'Interfédé, toute une histoire !	18
L'orientation une démarche référentielle particulière	21
Le référentiel du métier « Commis de cuisine »	24
Les référentiels du métier « Commis de salle »	27
Les référentiels du métier « Employé/e administratif/ve et d'accueil »	30
Les référentiels du métier « Ouvrier/e semi-qualifié/e en entreprise de création, entretien et aménagement parcs et jardins »	32
Des référentiels « Parcs et jardins » à la construction d'outils communs	35
Les référentiels du métier « Poseur/poseuse de fermetures menuisées extérieures en tenant compte de la PEB »	38
Les référentiels aux Ateliers de Pontauray, une leçon d'humilité	40
Les référentiels du métier Vendeur/Vendeuse	41
Réflexions sur la place de l'écrit dans les référentiels métiers	43

**Le numéro 69 sortira en septembre 2014**

Son thème : Le programme de formation Interfédé

Contact : Véronique KINET 081/74.32.00

E-mail : [secretariat@interfede.be](mailto:secretariat@interfede.be)



# EDITORIAL

**D**epuis de très nombreuses années, le secteur a toujours souhaité que le stagiaire puisse réaliser un parcours de formation fluide, que les acquis obtenus dans le cadre d'une formation organisée en EFT ou en OISP soient reconnus par les autres opérateurs sans qu'ils doivent être vérifiés, ceci pour éviter des interruptions dans sa progression. Nous avons toujours voulu mettre en place ces passerelles et ces filières.

Un des freins à ces parcours fluides est certainement l'absence de langage commun utilisé par ces opérateurs. Rester à un niveau général ne permet pas d'identifier les compétences acquises pour permettre la reconnaissance de celles-ci. Il faut aller plus loin dans un niveau de précisions, « comparer » ce qui est comparable. Cette reconnaissance doit être automatique, c'est-à-dire que l'attestation qui identifie les acquis doit être reconnue par le partenaire sans impliquer une nouvelle vérification. Pour arriver à cela, les compétences doivent être basées sur une norme commune et sur un dispositif d'évaluation admis par tous.

Une piste pour dépasser les problèmes de langage et permettre la mise en place des filières et passerelles : les référentiels.

## Quand on parle de référentiels, de quoi parle-t-on ?

Ce sont des documents qui précisent plusieurs éléments, mais surtout qui, au travers du Service Francophone des Métiers et des Qualifications (SFMQ)<sup>1</sup>, sont acceptés (s'imposent à) par tous les opérateurs. Il existe plusieurs référentiels qui sont articulés entre eux.

**Le référentiel MÉTIERS et le référentiel de COMPÉTENCES** définissent les compétences à maîtriser dans le cadre des activités clés du métier et les savoirs-ressources. Ils font office de référent commun. **Il n'appartient pas au secteur de la formation** de définir ces référentiels métiers/compétences. En Belgique, certaines autorités regroupant les partenaires sociaux ont pour fonction de les définir.

Ces compétences sont ensuite traduites dans un **référentiel de FORMATION** qui décrit l'ensemble des objectifs d'apprentissage découpés en unités de formation. Ils seront ensuite

évalués avec un degré de qualité et un niveau de maîtrise minimum grâce au **référentiel D'ÉVALUATION** qui décrit les modalités d'évaluation des unités (ou modules) de formation. Pour chaque type d'épreuve identifié, il précise les critères, indicateurs et niveaux de réussite attendus.

**Les référentiels de formation et d'évaluation sont réalisés dans le cadre de la sphère de la formation.**

## Quelques enjeux

Certains voudraient faire jouer aux référentiels un rôle qu'ils n'ont pas. Les référentiels ne disent pas comment doit se dérouler la formation, comment le formateur s'organise pour que le stagiaire acquière les compétences visées. Le centre garde et doit garder sa liberté pédagogique. La méthode et les critères d'évaluation des acquis des stagiaires doivent être acceptés par les autres opérateurs. Nous constatons cependant que les référentiels d'évaluation sont les moins développés alors qu'ils sont centraux pour qu'il y ait reconnaissance automatique des acquis. Là aussi, les centres doivent garder leur autonomie. Il n'existe pas une méthode d'évaluation. Ce qui doit être « comparable, vérifiable », c'est le résultat de l'évaluation.

Aujourd'hui, les opérateurs publics (FOREM, IFAPME, Bruxelles Formation) se sont mis d'accord sur la méthode et les critères d'évaluation. Ils ont conçu des attestations (certificats) reconnues entre eux. Doit-on s'insérer dans le système et créer une attestation propre au secteur ? Ensuite, arriver à la faire reconnaître par les autres acteurs, ou doit-on s'insérer dans un système existant, et utiliser une attestation qui a été élaborée par d'autres ? Le débat reste ouvert.

## Notre secteur peut-il aujourd'hui ignorer cette démarche ?

D'un point de vue légal, la réponse est non. Dans le nouveau décret, plusieurs articles font référence à l'obligation de l'utilisation des référentiels notamment dans le cadre des dossiers d'agrément. Tous les référentiels n'ont pas encore été créés ou validés. Actuellement, le SFMQ travaille surtout sur des métiers ciblés.





L'Interfédé participe au SFMQ. Peut-on avoir un pied dedans, un pied dehors ?

La prise en compte des référentiels favorise le fait d'avancer dans la mise en place de filières et de passerelles et faciliter le parcours des stagiaires. Il ne faut cependant pas tomber dans une forme d'uniformisation des démarches pédagogiques et d'évaluation. La pluralité, la prise en compte de la globalité du stagiaire, l'approche individuelle des stagiaires, la capacité d'évolution, ... sont des richesses du secteur qu'il faut absolument préserver. Il y a clairement des balises (liberté pédagogique des centres, dispositif de formation restant ouvert à tous et toutes, construction collective du dispositif par exemple) à mettre en place pour éviter une uniformisation.

## Les difficultés

Arriver à des accords avec les autres opérateurs en s'appuyant sur les référentiels peut permettre de lever un frein à la mise en place de filières et passerelles. La reconnaissance automatique des acquis pour faciliter la fluidité des parcours des stagiaires est l'enjeu central. Mais ce ne sera possible que si on reconnaît les compétences des différents acteurs, si chacun est traité d'égal à égal, si l'on se trouve bien dans une approche égalitaire de coopération entre les partenaires. La notion de « formation préqualifiante » a disparu du décret. Certaines filières seront, suivant le type de formation, reconnues comme « formation professionnalisante ». On sait que ce terme a fait grincer des dents chez certains. Nous avons fait un pas dans les textes. Maintenant, il s'agit d'opérationnaliser cette reconnaissance.

## Actualité du secteur

Je ne peux pas terminer cet édit sans traiter de l'actualité. Les arrêtés d'application du décret CISP sont passés en 3<sup>e</sup> et dernière lecture le jeudi 15 mai. Le décret CISP entrera donc en application progressive pour l'ensemble des articles sauf ceux ayant trait aux financements, l'arrêté d'exécution n'existant pas.

Cette législature qui se termine a obligé le secteur à se mobiliser comme jamais il n'avait dû le faire jusqu'à présent tellement la discussion et la concertation ont été difficiles.

Nous avons eu l'occasion de le dire lors d'une rencontre entre le CA de l'Interfédération et des parlementaires-candidats des 4 partis qui ont des représentants au Parlement de la Région wallonne. Le décret n'est pas finalisé. Cela obligera le futur Gouvernement et notre futur ministre de tutelle à nous rencontrer et à rouvrir les négociations. Nous espérons qu'il sera plus à l'écoute du secteur et qu'avant de faire des choix, il prendra en compte la pleine mesure de la réalité vécue par les stagiaires et par les centres.

Durant ces 5 dernières années, nous avons pu démontrer notre capacité de mobilisation. Les « Rendez-vous de l'insertion » qui viennent de se terminer l'ont encore démontré. Les débats organisés par les Plateformes CISP dans 9 sous-régions ont réuni un millier de personnes au total autour de questions et interpellations communes au secteur. Dès après les élections du 25 mai, nous serons très attentifs à la Déclaration de Politique Régionale.

La formation et l'insertion sociale et professionnelle restent, encore et toujours, l'un des principaux enjeux de notre société ●●●●●

Joël GILLAUX,  
Président de l'Interfédé

# Introduction

Aujourd'hui, les centres de formation et le secteur de l'insertion socioprofessionnelle sont confrontés aux politiques européennes qui visent l'acquisition des compétences, la fluidification des parcours et la transparence des certifications. Ces évolutions influent sur le fonctionnement de l'enseignement et de la formation des adultes. Dans le contexte européen, la formation tout au long de la vie est conçue comme un nouvel outil de développement socio-économique.

Il est donc utile de prendre connaissance des principaux traits saillants de ces politiques et des enjeux qui s'y rapportent. En quoi concernent-ils notre secteur et les personnes qui s'y forment? En quoi s'agit-il d'une opportunité plutôt que d'un facteur de risques? Où en est-on aujourd'hui (SFMQ, Cadre francophone des certifications)?

En effet, il est fait un appel soutenu à la professionnalisation de la formation et à l'utilisation de référentiels. C'est ainsi que le décret CISP invite les opérateurs à mentionner dans leur futur dossier d'agrément comment ils utilisent les référentiels produits par notre secteur ou en l'absence de référentiels sectoriels, ceux du SFMQ.

Pour éclairer les centres et leurs équipes sur ces questions et soutenir les demandes d'agrément futur, le Comité de rédaction de l'Essor a souhaité aborder ce sujet dans l'objectif d'alimenter les débats qui existent à ce propos.

Nous consacrerons une première partie de ce numéro de l'Essor à poser le cadre institutionnel et théorique. Dans la seconde partie, nous aurons l'occasion de prendre connaissance de l'action menée par l'Interfédé et les Centres de formation lors d'un projet pilote visant à construire des référentiels métiers, de formation, d'évaluation. Chaque filière de formation ayant fait l'objet d'un travail y est présentée assortie de ressources. Nous aurons donc l'occasion de découvrir ce qu'est un référentiel, quelle y est la place des compétences non techniques et celle des compétences de base, fils rouges de nos actions. Chaque groupe de travail s'est en effet longuement interrogé sur les compétences à maîtriser en lecture, écriture et calcul. Cette question complexe est l'objet d'un article. Le débat reste en effet ouvert.

De nombreux témoignages nous permettront de prendre en compte le point de vue de ceux et celles qui ont participé aux travaux ou qui les continuent. En effet, les référentiels ont été construits selon une méthodologie participative qui sollicite les équipes, véritables expertes de leur métier.

Depuis le 21 octobre 2013, les référentiels sont en voie de diffusion dans les centres de formation. Pour qu'ils deviennent un enjeu collectif et partagé, ils ont fait l'objet d'une journée de réflexion à La Marlagne et sont disponibles en version PDF sur le site de l'Interfédé ([www.interfedede.be](http://www.interfedede.be)) et en version papier sur demande à l'Interfédé. Ils sont par ailleurs débattus dans les plateformes CISP qui le souhaitent: à ce jour, ils ont été présentés à Huy, Namur, Mons et Liège.

D'autres chantiers sont mis en œuvre par l'Interfédé (poursuite des travaux en Horéca, parcs et jardins, accompagnement des équipes, note de positionnement à destination des opérateurs, formation et recyclage des animateurs), ou verront sans doute le jour (référentiels relatifs aux compétences de base et à la construction). De nombreuses questions sous-tendent ces actions: comment accompagner au mieux les centres, où trouver des ressources?

La production intensive de référentiels de compétences n'est pas un objectif en soi, mais la qualité de ces référentiels reste prépondérante. La coordination du dispositif est un élément essentiel garant d'un travail cohérent et articulé.

Devant la visée normalisante que pourrait constituer la démarche référentielle, il nous semble nécessaire de poursuivre une réflexion éthique sur la manière d'accompagner et de former les personnes tout en gardant une liberté pédagogique qui fait sens. C'est notre mission première ●●●●●

Le Comité de rédaction de l'Essor

---

# Partie 1 : Les référentiels, approche théorique

# La démarche référentielle

## Évolution et enjeux pour l'ISP

Que ce soit avec le nouveau décret CISP ou avec la sortie des huit Cahiers de l'Interfédé, on ne cesse d'entendre parler de la démarche référentielle. Afin de bien comprendre d'où vient cette démarche, à quels besoins elle répond et quels enjeux elle sous-tend, il nous faut remonter déjà presque 15 ans en arrière.

**A**u début des années 2000, tant en Belgique qu'en Europe, on constate que l'offre de formation est complexe, peu lisible. La volonté européenne est de devenir pour 2010 « l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable, accompagnée d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale ». Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de disposer d'outils : la formation est donc un vecteur de développement économique et de cohésion sociale.

C'est dans cette foulée que les projets « Equal Valid » et « Thésée »<sup>1</sup> ont vu le jour au cours des années 2000 à 2008. Ces derniers ont été construits et réalisés sous l'impulsion de la fédération AID<sup>2</sup> en partenariat avec les opérateurs publics wallon et bruxellois<sup>3</sup> et un centre de formation en insertion socioprofessionnelle, le CF2m à Bruxelles.

### Leurs objectifs ?

- Rendre les parcours de formation en Belgique francophone plus fluides pour les stagiaires par la création de passerelles entre opérateurs,
- Permettre la valorisation des apprentissages grâce à la reconnaissance de ses compétences sans se soucier de comment et où elles sont acquises.

À l'époque, lors du développement de la méthodologie « Thésée » ou méthodologie référentielle, les partenaires avaient mis en avant l'évaluation comme étant la « pierre angulaire » du processus. Elle répondait alors déjà en partie aux demandes de l'Europe de trouver des moyens pour augmenter la lisibilité, la cohérence, la comparabilité, la transparence des formations pour finalement permettre l'apprentissage tout au long de la vie.

### L'apprentissage tout au long de la vie : qu'est-ce que c'est exactement et en quoi cela nous concerne-t-il ?

L'Europe nous en donne cette définition : « toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi ».



Myriam Colot

Pour permettre son développement, une politique européenne cohérente a vu le jour et a proposé aux États membres des références et des principes communs ainsi que des outils pour pouvoir les mettre en œuvre.

C'est ainsi qu'est né le Cadre Européen de Certifications<sup>4</sup> (CEC ou EQF en anglais). Ce dernier est un cadre de référence commun à 8 niveaux sur lequel se positionnent les certifications<sup>5</sup>. Il décrit pour chaque niveau les connaissances, aptitudes et niveaux de responsabilité et d'autonomie à atteindre par la certification. C'est une sorte de filtre grâce auquel chaque pays de l'Union pourra comparer les niveaux de certifications de son propre Cadre National de Certifications aux niveaux des autres pays. Imaginons que le niveau de certification du coiffeur en Espagne est de 4 sur son cadre national alors qu'en Belgique il se situe à 3, comment peut-on savoir si ces deux

1 Guide méthodologique et Vade-mecum des filières et des passerelles téléchargeable sur [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be)

2 Actions Intégrées de développement : réseau d'OISP, EFT et AFT membre de l'Interfédération

3 Le Forem et Bruxelles formation

4 [http://ec.europa.eu/eqf/documentation\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/eqf/documentation_fr.htm)

5 Selon la définition européenne, une certification est : « résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'apprentissage, les acquis correspondants à une norme donnée »



niveaux sont effectivement différents ou identiques alors que les cadres se réfèrent aux normes propres à chacun de ces deux pays? La réponse est « presque simple », il suffit de les situer dans un des niveaux du CEC et de voir si elles se retrouvent au même niveau ou à des niveaux différents !

Pourquoi « presque simple »? Car tous les pays n'ont pas encore construit leur propre cadre national et donc la comparabilité des certifications n'est pas encore totalement opérationnelle. En Belgique, nous aurons trois cadres, un flamand (déjà validé), un francophone (au stade de la première lecture, mais pas encore validé) et un germanophone (en cours de discussions).

## Des principes et des outils communs pour développer l'apprentissage tout au long de la vie

En plus de ce cadre, pour favoriser cet apprentissage tout au long de la vie, l'Europe nous a également donné des principes communs et des outils en matière de validation des acquis (formels, non formels et informels), de gestion de la qualité, d'orientation et de compétences.

Ces derniers ont pour objectifs de rendre l'offre de formation plus transparente et de développer la confiance entre les différents opérateurs d'Enseignement et de Formation Professionnels (EFP).

Il s'agit entre autres des systèmes ECVET<sup>6</sup> et EQAVET<sup>7</sup>. Le premier est un système de crédit de module pour l'EFP et le second propose de déployer une démarche qualité afin d'assurer, par des normes clairement définies, que les évaluations réalisées correspondent bien aux compétences attendues et que les acquis sont bien effectifs.

Le système ECVET se fonde sur la reconnaissance des résultats des acquis d'apprentissage, quelles que soient les méthodes utilisées pour les atteindre. Il ne se base que sur l'évaluation (output) et non sur le processus d'apprentissage (input), ce qui laisse aux opérateurs toute leur liberté pédagogique. Là aussi l'Europe a donné une série de balises à ses membres afin qu'ils puissent implémenter ce système qui aurait dû être effectif dans les différents pays pour 2012, mais force est de constater que tous n'y sont pas encore arrivés.

Ici, la Belgique est un « leader » en Europe quant à l'implémentation de ce système et ce grâce à la mise en place du Service Francophone des Métiers et des Qualifications<sup>8</sup>.

Le SFMQ, né en 2009 d'un accord de coopération entre les trois gouvernements<sup>9</sup>, a pour objectifs de réaliser des Profils métiers et des Profils Formations communs aux opérateurs d'EFP afin de permettre la mobilité des apprenants en garantissant la prise en compte de leurs acquis d'apprentissage antérieurs ; d'établir le lien entre les Profils et les structures des services publics de l'emploi (SPE) et ainsi améliorer la lisibilité des systèmes ; et enfin de disposer de références et d'un langage communs pour tous les partenaires : interlocuteurs sociaux, SPE, enseignement et formation professionnels (en ce compris l'ISP), et la validation des compétences.

## L'impact des Profils sur les centres de formation en insertion socioprofessionnelle

**Les CISP devront faire référence à ces Profils (ils devront dire en quoi ils se réfèrent à la démarche référentielle) dans leur nouvelle demande d'agrément en mars 2015. Cependant, tous les Profils ne sont pas encore réalisés et les différents métiers qui ont été soumis ne correspondent pas, pour la plupart, à ceux travaillés dans le cadre de nos CISP.** C'est pourquoi, en 2011, l'Interfédé a interpellé le cabinet du Ministre Antoine et l'a sollicité afin d'obtenir un soutien financier pour réaliser des référentiels plus proches des besoins de notre secteur et des caractéristiques de notre public.

Ces derniers ont été construits selon la même méthodologie que les Profils du SFMQ. Ils ont permis de décliner, en plus des compétences techniques, les compétences transversales sociales et en situation professionnelle pour sept filières de formation<sup>10</sup>. Six d'entre elles sont orientées métiers et la dernière relève de la formation en Orientation générale.

Être partie prenante du SFMQ et intégrer la démarche référentielle dans nos pratiques a été un travail de longue haleine et un combat durement mené depuis les projets Equal Valid et Thésée. L'enjeu étant de ne pas se faire exclure, et donc de ne pas exclure nos stagiaires des dispositifs qui se mettent en place, mais aussi, et surtout, d'avoir une vision claire des risques et opportunités que ces nouveaux dispositifs pourraient avoir sur nos pratiques et nos publics.

## Risques et opportunités pour le secteur

À présent que le SFMQ existe et que les politiques européennes ont mis en chantier toutes ces recommandations au niveau de l'EFP, l'ensemble des acteurs publics<sup>11</sup> d'EFP en Belgique francophone ont répondu présent et se sont attelés à développer ses systèmes de certifications selon les « normes » européennes. C'est comme cela que se trouve aujourd'hui articulé au SFMQ, 4 sous-systèmes permettant une certification, ceux-ci sont essentiellement du ressort, de l'enseignement et des opérateurs publics de formation<sup>12</sup>.

6 <http://www.aef-europe.be/index.php?Rub=ecvet>

7 <http://www.eqavet.eu>

8 <http://www.sfmq.cfwb.be/index.php?id=1435>

9 Accord de coopération entre la Communauté française, la Région Wallonne et la Commission Communautaire Française

10 [http://www.interfede.be/index.php?option=com\\_content&task=view&id=89&Itemid=150](http://www.interfede.be/index.php?option=com_content&task=view&id=89&Itemid=150)

11 L'enseignement avec la Certification Par Unités (CPU), l'IFAPME/EPME ont leur Certificat d'apprentissage/Chef d'entreprise, les opérateurs publics de formation : Forem, Bruxelles Formation et l'IFAPME délivrent des certificats de compétences acquises en formation et le Consortium de validation de compétences des Titres de compétences

12 « Vers l'implémentation d'ECVET en Belgique francophone », rubrique Nos publications sur [www.aef-europe.be](http://www.aef-europe.be)

## Pourquoi le secteur de l'ISP n'a pas construit son propre système de certification alors qu'il organise aussi des formations à visée métier ?

Actuellement, nous ne délivrons pas de certifications au sens européen du terme : « *résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'apprentissage, les acquis correspondants à une norme donnée* », comme les autres opérateurs d'EFP.

Comme nous ne sommes pas régis par une seule institution de tutelle, nous ne sommes pas tenus en tant que CISP de délivrer un et un seul type d'attestation de fin de formation. Chacun d'entre nous a la liberté de délivrer à ses stagiaires un document de sortie reprenant les informations qu'il souhaite voir apparaître.

Nous n'avons pas de système d'évaluation commun qui régit le processus de reconnaissance des acquis et qui pourrait nous permettre de répondre à la définition européenne.

Pourtant, avec la méthodologie référentielle, nous n'en sommes pas loin. Nous pourrions établir ces fameuses normes et avec la mise en place d'un système qualité, faire comme les autres acteurs d'EFP et construire un cinquième système de certifications.

## Et si nous le faisons, quelles conséquences pour nos centres et nos stagiaires ?

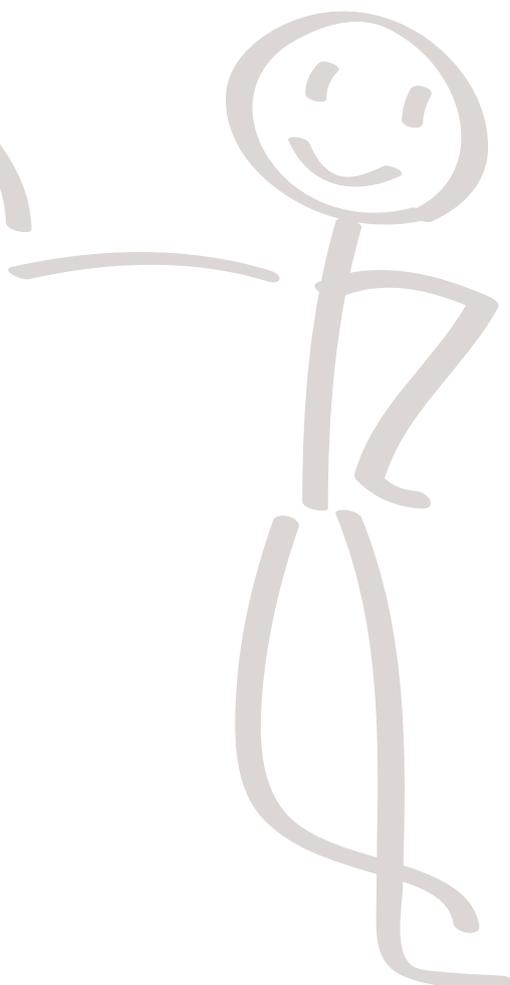
Peut-être une perte d'autonomie, en tant que centre, et de spécificité, en tant que secteur, si on laisse de côté les compétences transversales au profit des compétences techniques et que l'on standardise nos formations sur des modèles uniques.

Dès lors, pourquoi prendre ce risque alors qu'à l'heure actuelle nous avons quand même la possibilité de « certifier » nos stagiaires par le biais des partenariats avec la Promotion sociale ou grâce aux épreuves des Centres de validation de compétences ? Parce que, à nouveau, toutes les compétences auxquelles nous formons ne se retrouvent pas toujours dans l'offre de certification de ces organismes.

Et aussi, si intégrer la démarche référentielle est de moins en moins un choix pour nos CISP, il faut reconnaître qu'elle nous permet d'améliorer la lisibilité de l'offre de formation tant auprès de partenaires potentiels que des stagiaires, mais aussi de mettre en évidence et de valoriser les compétences que ces derniers acquièrent au sein de nos centres de formation.

Alors la prochaine étape ne serait-elle pas de continuer notre réflexion et d'envisager de développer pour le secteur des « attestations de compétences » cohérentes ? Elles respecteraient des balises et des valeurs communes afin d'entrer dans le cadre des principes qui régissent l'apprentissage tout au long de la vie prônés par l'Europe et elles donneraient une place dans celui-ci à notre secteur au même titre que les autres acteurs de l'EFP. ●●●●●

**Myriam COLOT,**  
Permanente à la fédération AID et  
experte méthode du projet référentiel  
pilote par l'Interfédé



# Je me réfère, tu te réfères, il se réfère... nous sommes vigilants !

”

Salut, comment vas-tu ?

Super. Un peu stressant pour l'instant au boulot. Tu sais que je travaille dans un Centre d'insertion socioprofessionnelle et que... comme pas mal d'organismes subsidiés, nous devons renouveler notre agrément. Nous, c'est pour l'an prochain. Mais, on se prépare surtout parce qu'il faut qu'on intègre l'approche par compétences.

Chez nous, au boulot aussi, la responsable des ressources humaines nous bassine avec les compétences. C'est pour mieux évaluer nos besoins en formation qu'ils disent...

Conversation pas vraiment imaginaire. L'approche par compétences, la référence aux référentiels est dans l'air du temps poussé par le vent de l'Union européenne (et de l'OCDE) pour faciliter les parcours de formation et permettre aux élèves, aux étudiants, aux demandeurs d'emploi, aux travailleurs... de s'inscrire dans la formation tout au long de la vie !

Contraints de nous y engager, tâchons d'y voir plus clair afin que cette obligation soit, tant que faire se peut, une opportunité pour nos stagiaires et notre secteur.

## Deux référentiels pour le prix d'un !

Il existe deux types de référentiels : les référentiels (ou profil)<sup>13</sup> métier/compétences et les référentiels (ou profil) de formation.

Les référentiels métiers/compétences sont soit produits par des secteurs professionnels<sup>14</sup>, par les Services publics de l'emploi (Le ROME<sup>15</sup> en France, le REM<sup>16</sup> wallon...), la Communauté française (la CCPQ<sup>17</sup>), le Consortium de la validation des compétences, l'IFAPME... Depuis peu, le SFMQ<sup>18</sup> qui s'est vu confié par les gouvernements de la Fédération Wallonie-Bruxelles, de la Wallonie et la Commission communautaire française, la mission de réaliser des profils métiers, des profils formations articulés aux profils métiers afin « de doter les opérateurs de l'enseignement et de la formation professionnelle de profils communs et de permettre la mobilité des apprenants en garantissant la prise en compte de leurs acquis antérieurs<sup>19</sup> ».

## Deux types de référentiels

**Le référentiel métier/compétences** définit le métier, en pose les contours, nomme ce qui le caractérise et le situe par rapport aux métiers proches. Il précise les « activités-clés », c'est-à-dire les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de ce métier, quel que soit le contexte dans lequel il est exercé. Chaque activité-clé détaille les compétences requises et les savoirs ressources qui y sont associés : savoir-faire, savoir-faire comportementaux, savoirs. Le référentiel est idéalement produit à partir de l'analyse des pratiques des professionnels en identifiant les tâches, les compétences, les aptitudes, les savoirs... qui sont mobilisés.

**Le référentiel de formation** est associé au référentiel métier/compétences. Il réarticule les activités-clés entre elles de manière à proposer des Unités de formation pertinentes. Celles-ci peuvent être créées à partir d'une ou plusieurs activités-clés ou d'un ensemble d'activités-clés complémentaires.

**Le référentiel d'évaluation complète le référentiel de formation** en déclinant, pour chaque Unité de formation, une épreuve, des indicateurs et des critères qui, mis en œuvre, doivent permettre de définir si la personne atteint le niveau minimum requis.

## Un référentiel n'est pas un programme de formation !

Un référentiel est un référentiel, ni plus ni moins ! Il dit ce qui est attendu d'un professionnel au moment de son entrée en fonction (référentiel métier/compétences) et donne un découpage opérationnel des objectifs d'apprentissage visés par une formation qui prépare à ce métier (référentiel de formation et d'évaluation).

Un référentiel de formation n'est donc pas un programme de formation. Ce dernier va mettre en scène l'apprentissage, nommer les postulats pédagogiques, identifier les Unités de formation qui seront proposées, proposer une structuration de la formation et **des contenus**, préciser au besoin les modalités de l'accompagnement à la formation qui sera mis en œuvre...

**Le programme de formation est la mise en œuvre du référentiel de formation** chez un opérateur de formation ou d'enseignement donné, en tenant compte de ses options pédagogiques, de son public... bref en le contextualisant.

Ainsi, une formation à un même métier pourra prendre des formes différentes en fonction de l'opérateur qui l'organise. C'est déjà le cas aujourd'hui. Pensons à la différence d'organisation entre le Forem, l'IFAPME et les centres CISP.

Cette distinction est importante pour d'une part ne pas diaboliser les référentiels et d'autre part, conserver la **liberté pédagogique** qui est la nôtre et surtout organiser notre offre de formation en référence (hé oui, encore une référence) **aux personnes que nous accueillons en formation**, aux valeurs et options qui sont celles du secteur et de chacun des centres qui le compose.

## Les référentiels, un plus pour les stagiaires!

L'utilisation de référentiels communs aux opérateurs de formation et d'enseignement devrait permettre de **clarifier** et fluidifier les parcours de formation des stagiaires. Nommer de manière claire les compétences acquises permet aux stagiaires de mieux identifier leurs apprentissages et de mesurer le chemin qui les mènera vers le « projet professionnel » auquel ils aspirent.

Pour les centres, l'usage d'une référence commune devrait permettre un meilleur positionnement dans le champ de la formation professionnelle et une meilleure articulation des offres entre elles.

Les outils internes (évaluations, grilles de positionnement et de progression...) pourraient également être améliorés.

## Les référentiels, l'envers du décor

Sans entrer dans une argumentation fine, nous devons toutefois garder à l'esprit que l'usage des référentiels de compétences est lui aussi contextualisé et qu'il vient du monde de l'entreprise. Le recours à ces outils n'est donc pas neutre à une époque où l'école (et la formation) subit une pression importante pour être en adéquation forte avec les besoins des entreprises (et quasi exclusivement ceux-là) ; y compris les besoins non encore déterminés que seront les métiers de demain.

De tout temps, l'école a subi cette pression. De tout temps, des pédagogues, des acteurs de l'éducation se sont battus pour inventer des pédagogies émancipatrices.

Ce combat n'est pas terminé. Aujourd'hui, il prend la forme d'attention et de points de vigilance notamment autour des types de compétences à développer. Notre secteur ne souhaite pas que ses pratiques pédagogiques soient limitées aux compétences professionnelles. Les compétences transversales qui visent l'autonomie sociale (voir article en pages 19 et 43) ont toutes leurs places non seulement parce qu'elles soutiennent l'apprentissage, mais également parce qu'elles permettent à chacun et à chacune de prendre part en toute liberté et conscience à la vie en société.

Ces points d'attention et de vigilance concernent aussi la forme des dispositifs de formation que nous organisons. La formation par le travail ou la pédagogie du projet, **centrées sur les projets des personnes**, s'accordent mal avec des programmes standardisés. Notre créativité, qui n'est pas que légendaire, devra ici aussi rester aux commandes pour s'appuyer sur les atouts de la démarche référentielle sans en subir les limites.

Enfin, d'autres approches doivent compléter la démarche référentielle comme l'approche par les capacités<sup>20</sup> qui interroge notamment les conditions d'usage des ressources que les personnes, les stagiaires, ont ou peuvent acquérir. ●●●●●

Marina MIRKES,  
Coordinatrice pédagogique Interfédé



13 Le terme « profil » est utilisé par le Service francophone des métiers et des qualifications.

14 Notre secteur a ainsi produit un référentiel métier/compétences pour le métier de formateur classe 1 en EFT/OISP, [www.interfedebel.be](http://www.interfedebel.be)

15 Répertoire opérationnel des métiers et des emplois produit par le Pôle Emploi.

16 Référentiel emploi métier du Forem.

17 La Commission communautaire des professions et des qualifications.

18 Service francophone des métiers et des qualifications.

19 Découvrir le SFPQ, mars 2013, p6.

20 Concept présenté lors de la journée d'inauguration du projet « T'Cap » financé avec le soutien de la Commission européenne, porté par les AID, le 18 février 2014. [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be)



# Les référentiels, un outil et une démarche complexes

Les publics avec lesquels nous travaillons ont souvent conçu des parcours de formation longs et difficiles. Communiquer sur les contenus de formation, décrire les compétences acquises en formation, prendre en compte leurs savoirs, constitue autant de témoignages de respect et de valorisation. Cela permet à chacun-e de disposer d'informations transparentes et rigoureuses afin de déboucher sur des collaborations plus efficaces et moins laborieuses pour l'emploi et la formation des personnes.



Véronique Dupont

Sous l'impulsion de l'Union européenne et des politiques<sup>21</sup> visant à favoriser l'apprentissage tout au long de la vie, le monde de l'enseignement et les différents opérateurs de la formation professionnelle se sont emparés de l'approche référentielle dans l'objectif de renforcer le lien entre formation et emploi. Dans l'idéal européen, il s'agit de construire des formations (et des diplômes) en fonction du marché du travail dont on analyserait les besoins et les compétences requises pour y répondre.

Il semble cependant très difficile d'atteindre cet objectif : les certifications et l'offre de formation se construisent à un rythme différent de celui du monde du travail dont les nombreuses mutations sont impossibles à saisir en raison de leur complexité et fragilité.

C'est dans ce contexte que nous devons nous demander dans quelle mesure ces transformations de l'environnement de formation concernent les personnes en formation et la place qui leur est réservée dans leur parcours actuels et futurs. Il en est de même pour les opérateurs CISP.

## Le référentiel, un outil

Ceux et celles qui ont construit des référentiels<sup>22</sup> ou qui les utilisent<sup>23</sup> reconnaissent les plus-values de la démarche référentielle du point de vue de la personne en formation. Le référentiel contribue à :

- rendre plus perceptibles les enjeux de la formation, ce qui en constitue le contenu ;
- donner sens en clarifiant les connaissances, les savoir-faire et les attitudes/aptitudes nécessaires à l'exercice d'un métier futur ; et par là même soutenir le parcours de formation tout au long de son déroulement ;
- valoriser la personne en mettant en avant les compétences dont elle dispose ;
- construire progressivement un projet et en choisir des orientations ;
- ajuster les apprentissages tout au long du déroulement de la formation en prenant en compte les projets des personnes ;
- mieux communiquer sur les spécificités des compétences acquises en formation, en relation avec la/les expériences de formation et donc soutenir une insertion socioprofessionnelle durable en se situant mieux par rapport à un métier, une formation donnée.

Du **point de vue des équipes et des formateurs**, la démarche référentielle participe à :

- créer une opportunité pour les centres de se positionner dans le contexte de la formation des adultes dans sa complexité, en maîtrisant les enjeux (Cadre européen, SFMQ, Validation des compétences) ;
- développer des collaborations en interne et en externe pour favoriser la poursuite des apprentissages en ouvrant les dispositifs et allégeant les parcours des personnes ;
- se rendre compte de l'évolution des métiers ;
- favoriser une plus grande reconnaissance de nos processus de formation.

## Le référentiel, une démarche complexe

Les réalités des centres CISP sont multiples et plurielles. La méthode référentielle apparaît fort abstraite, éloignée des besoins fondamentaux des publics : elle exige de s'approprier un vocabulaire, des outils spécifiques.

Elle pose aux équipes des questions « d'adaptabilité »<sup>24</sup> (pédagogies centrées sur les personnes, approche par le chantier, travail sur les compétences techniques et sociales, transmission des savoirs, outils et ressources disponibles) et de « transformation » de l'offre de formation<sup>25</sup>.

Pour mener et poursuivre efficacement cette démarche, il est donc nécessaire de prévoir une sensibilisation et un accompagnement des équipes<sup>26</sup>, une façon de décliner les outils qui correspondent aux pratiques de terrain pour personnaliser les outils pédagogiques (supports, suivis et évaluation) en évitant la standardisation. Cela nécessite des moyens.

**Soyons attentifs! La méthodologie référentielle est davantage centrée sur le modèle « enseigner » que sur le modèle « apprendre ». En voulant segmenter, découper les apprentissages, la réalité de la personne qui apprend risque d'être occultée.**

Apprendre un métier c'est bien. Tous et toutes doivent cependant pouvoir continuer à accéder avec les mêmes chances aux compétences et savoirs de base garantissant une participation effective à la société : « *une somme individuelle de connaissances et d'expériences en relation avec celles de la collectivité et incluant donc l'esprit critique, développées tout au long de la vie et constituant la culture d'un citoyen du 21<sup>e</sup> siècle* »<sup>27</sup>. Il faut donc éviter le tout au métier, à l'emploi, en valorisant dans nos référentiels les apprentissages liés aux compétences citoyennes (habiletés sociales, maîtrise de la langue en tant que vecteur d'émancipation<sup>28</sup>).

## Un positionnement de secteur

La Commission pédagogique<sup>29</sup> de l'Interfédé a été mandatée par le Conseil d'Administration pour mettre en œuvre une réflexion et des actions relatives à la certification des formations et à l'approche référentielle qui en découle.

En effet, si le secteur ne participe pas aux évolutions du champ de la formation des adultes<sup>30</sup> liées aux politiques de formation tout au long de la vie, une partie de notre public ne sera plus ciblée par le dispositif, ce qui risque de l'exclure du champ de la formation professionnelle. Ce dernier doit intégrer nos publics. Notre secteur doit donc s'impliquer dans le système en mettant en avant ses spécificités et méthodes, en privilégiant une porte d'entrée axée notamment sur les habiletés sociales.

Notre secteur s'est construit avec et pour les personnes qui ne pouvaient plus se former ailleurs. Nous devons donc être vigilants à ce que notre spécificité soit prise en compte pour préserver, comme c'est le cas chez d'autres opérateurs, notre liberté pédagogique.

Il faut donc proposer aux centres de s'inscrire dans un processus d'adhésion à la démarche. Il ne s'agit pas d'une imposition qui viendrait « d'en haut ».

Par ailleurs, il faut continuer à être reconnu par nos partenaires et travailler avec eux aux niveaux régionaux et sous-régionaux pour réaliser des actions communes (certification de métiers semi-qualifiés accessibles aux stagiaires, validation des compétences pour alléger les parcours de formation et valoriser les compétences des personnes dans une politique d'égalité des chances).

Enfin, nous devons privilégier un travail de réflexion sur nos spécificités méthodologiques en lien avec les travaux du CEF sur les habiletés sociales<sup>30</sup>.

Toute une aventure ! ●●●●●

Véronique DUPONT,  
Rédactrice en chef de l'Essor et chargée de missions  
sociopédagogiques de la fédération Aleap

Référentiels métier/compétences,  
de formation et d'évaluation



21 Sur le contexte, les enjeux sociopolitiques, voir l'article de Myriam COLLOT, page 7.

22 Sur ce qu'est un référentiel voir l'article de Marina MIRKES, page 10.

23 Sur le projet pilote, ses résultats, voir les articles en page 18.

24 Comme le relèvent certains témoignages des centres ayant participé à la journée de diffusion des référentiels de l'Interfédération le 21 octobre 2013 à La Marlagne.

25 Voir à ce sujet article de Martin COCLE « Insertion socioprofessionnelle chamboulement dans la formation professionnelle » <http://www.revue-democratie.be/index.php/2013-11-07-13-57-01/emploi-formation/1037-insertion-socioprofessionnelle-chamboulements-dans-la-formation-professionnelle-des-adultes>

26 Voir à cet effet article de H. DE BOLSTER, page 32.

27 Avis du CEF n° 112 et 113 [www.cef.cfwb.be](http://www.cef.cfwb.be)

28 La Commission pédagogique de l'IF est composée de représentants des membres du CA de l'Interfédé et est chargée par le CA de l'Interfédé de mettre en œuvre un projet de formation continue du personnel du secteur.

29 L'Interfédération participe d'ailleurs aux travaux du SFMQ.

30 Voir avis du CEF à ce sujet [www.cef.cfwb.be](http://www.cef.cfwb.be)

31 Voir à cet effet article de C STERCO, page 43.



# Lexique

**Activités clés:** les activités indispensables pour remplir les missions qui sont confiées au travailleur dans le cadre de son métier, quel que soit le contexte d'application.

**Acquis d'apprentissage:** l'énoncé de ce que l'apprenant sait comprendre et est capable de réaliser au terme d'un processus d'apprentissage.

**Activités de formation:** ce que le formateur « fait et fait faire » pour atteindre les objectifs spécifiques de formation.

**Action de formation:** l'ensemble des objectifs généraux de formation visés.

**AMEF:** Service d'analyse du marché de l'emploi et de la formation du Forem.

**Apprentissage formel/non formel/informel:**

- **les apprentissages formels** sont des apprentissages programmés qui se développent au sein d'institutions habilitées à délivrer des diplômes ;
- **les apprentissages non formels** se développent à travers des formes de socialisation moins formalisées, sans visées certificatives. La formation professionnelle, la formation des adultes, la formation continue relèvent de l'éducation non formelle (dispositifs de formations proposés par le monde associatif, programme de formation de l'Interfédé...);
- **les apprentissages informels** se développent dans les activités quotidiennes liées à une communauté de pratiques, au travail, au sein de la famille ou dans les associations, dans les loisirs... Ces apprentissages naissent de la confrontation avec l'environnement. Cette forme d'apprentissage peut avoir un caractère intentionnel ou non.

**Aptitudes:** la capacité d'appliquer un savoir et d'utiliser un savoir-faire pour réaliser des tâches et résoudre des problèmes. Le cadre européen des certifications fait référence à des aptitudes cognitives (utilisation de la pensée logique, intuitive et créative) ou pratiques (fondées sur la dextérité ainsi que sur l'utilisation de méthodes, de matériels, d'outils et d'instruments).

**Cadre européen des certifications:** le CEC est un système commun de référence européen qui permet d'établir un lien entre les systèmes et les cadres de certification de différents pays. Il est traduit dans chacun des pays. La Belgique francophone adoptera prochainement son Cadre francophone des certifications.

**CCPQ:** Commission consultative des professions et des qualifications. Remplacée aujourd'hui par le SFMQ.

**CEF - Conseil de l'éducation et de la formation:** organe d'avis qui réunit des acteurs de l'éducation et de la formation afin de mener des travaux et des débats en vue de contribuer à ce que des articulations soient établies entre la Communauté

française, la Région wallonne et la Région bruxelloise (COCOF - Commission communautaire française). [www.cef.cfbw.be](http://www.cef.cfbw.be)

**CEFO:** Carrefour Emploi Formation Orientation : lieu d'information et de conseil multi partenarial organisé au sein du Forem, par lequel les partenaires (Awhip, Centres CISP (ex EFT et OISP), Enseignement de Promotion sociale, Ifapme, Missions régionales) s'associent et collaborent en vue d'assurer gratuitement une mission d'information, de conseil, d'orientation des publics sur le marché de l'emploi et de la formation.

**Compétence:** la capacité avérée d'utiliser des savoirs, des aptitudes et des dispositions personnelles, sociales ou méthodologiques dans des situations de travail ou d'études et pour le développement professionnel ou personnel. Le cadre européen des certifications fait référence aux compétences en termes de prise de responsabilités et d'autonomie.

**Compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie:** les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour son épanouissement et son développement personnel, sa citoyenneté civique, son intégration sociale ou sa vie professionnelle. Au terme de la période obligatoire de l'enseignement et de la formation, les jeunes devraient avoir acquis un niveau de compétences clés leur permettant d'entrer dans la vie adulte. Ils devraient ensuite les développer, les entretenir et les tenir à jour au travers de l'éducation et de l'apprentissage tout au long de la vie.

**Compétences transversales:** les compétences transversales sont communes à plusieurs situations professionnelles. Elles sont complémentaires aux compétences techniques nécessaires à l'exercice d'un métier. Elles contribuent au développement du savoir agir professionnel, mais aussi personnel (on parle alors de compétences transversales sociales).

Ces dernières relèvent des compétences clés de l'Union européenne (voir ci-dessus).

**CSEF - Comité subrégional de l'emploi et de la formation:** instance sous régionale de la Commission des opérateurs devant être mise en place pour permettre la concertation et la coordination des actions en fonction des réalités et des besoins spécifiques à chaque sous-région dans le cadre du Décret Accompagnement individualisé.

**CVDC - Consortium de validation des compétences:** consortium d'institutions publiques de formation professionnelle chargé de mettre en œuvre la validation des compétences en Belgique francophone continue, et à cette fin organise les démarches visant à vérifier la maîtrise des connaissances, des compétences et des aptitudes professionnelles pour obtenir un Titre de compétence reconnu par les partenaires associés. [www.validationdescompetences.be](http://www.validationdescompetences.be)

**Critère:** un critère est une qualité que l'on attend d'un objet évalué.

**Dispositif général de formation :** les différentes actions de formation proposées pour une même filière ou par l'association.

**Éco+ :** réseau wallon de formations en écoconstruction destiné aux demandeurs d'emploi les plus éloignés du marché du travail qui rassemble 8 opérateurs EFT et un OISP. Le réseau a produit un portefeuille de référentiels pour les techniques suivantes : isolation, ossature bois, plafonnage à l'argile, toiture verte, et des référentiels pour un module introductif et des compétences transversales en écoconstruction. [www.reseau-ecoplus.be](http://www.reseau-ecoplus.be)

**EFP :** Opérateurs d'Enseignement et de Formation Professionnels.

**ÉPI :** équipement de protection individuel.

**FEFO :** Premier périmé, premier sorti - FEFO (First Expired, First Out) : règle de gestion des stocks permettant la gestion des produits ayant une date limite de consommation.

**FIFO :** l'abréviation de l'expression anglaise First In, First Out, que l'on peut traduire par « premier arrivé, premier sorti » (règle de gestion des stocks par ordre chronologique).

**Filière de formation :** offre de formation préétablie, planifiée, coordonnée et mise en œuvre par un ou plusieurs opérateurs. Elle est organisée pour des groupes de personnes à qui elle propose un parcours type. Une filière de formation comprend une ou plusieurs passerelles.

**FormaForm :** structure de formation continuée pour les formateurs/formatrices commun au Forem, Ifapme et Bruxelles formation : [www.formaform.be](http://www.formaform.be)

**Génogramme :** représentation graphique d'un arbre généalogique. Celui-ci peut concerner un aspect particulier de la vie des participants, par exemple l'apprentissage.

**Gestion mentale :** décrit de manière très précise les divers mécanismes et fonctionnements mentaux qui entrent en jeu de manière consciente dans tout apprentissage, qu'il soit concret ou abstrait.

**HACCP - Hazard Analysis Critical Control Point :** système d'analyse des dangers - points critiques pour leur maîtrise - méthode de maîtrise de la sécurité sanitaire des denrées alimentaires.

**Long life learning :** Les gouvernements européens considèrent que l'avenir de l'Europe dépend de la mesure dans laquelle ses citoyens seront à même de faire face aux défis économiques et sociaux. Un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie permettra ainsi aux citoyens européens de passer librement d'un environnement d'apprentissage à un emploi, d'une région ou d'un pays à un autre afin d'utiliser au mieux leurs compétences et leurs qualifications. Ainsi, une éducation et/ou une formation tout au long de la vie met à la fois l'accent sur l'apprentissage qui va de l'enseignement préscolaire jusqu'à l'après retraite (« du berceau au tombeau »), et couvre toute forme d'éducation (formelle, informelle ou non formelle).

**Indicateurs :** l'indicateur est une manifestation observable d'un critère. Il donne une indication qui permet de répondre à la question : « à quoi vais-je voir que le critère est respecté ? » ou « Que va exactement observer l'évaluateur ? ».

**IFAPME - Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises :** organisme d'intérêt public qui a pour mission de proposer, sur base du principe de la formation en alternance, plus de 200 formations dans une multitude de secteurs professionnels, et cela selon deux formules : l'apprentissage (à partir de 15 ans) et la formation de chef d'entreprise (dès 18 ans). L'IFAPME propose également une offre très diversifiée de formations continues pour ceux qui désirent améliorer de manière continue leurs compétences professionnelles et s'adapter en permanence aux évolutions de leur métier et des formations personnalisées pour les personnes désireuses de créer ou reprendre une entreprise. [www.ifapme.be](http://www.ifapme.be)

**Méthodologie de formation par le travail (tant pour les OISP que pour les EFT) :** méthode pédagogique qui prône de développer la pratique professionnelle intégrée aux savoirs. Principales caractéristiques : place centrale des participants et de l'expérimentation, conception de l'action pédagogique dans l'action.

**MIRE - Mission Régionale pour l'emploi :** les 11 MIRE assurent, en Région Wallonne, le recrutement et la formation des demandeurs d'emploi motivés et en recherche d'un emploi durable et de qualité. Elles proposent un accompagnement individualisé vers et dans l'emploi, au bénéfice des futurs travailleurs et des entreprises, des actions de formation en partenariat avec des opérateurs qualifiants et des séquences d'ajustement privilégiant l'immersion en entreprise. L'Inter-Mire est la structure d'appui des Missions Régionales pour l'Emploi. [www.intermire.be](http://www.intermire.be)

**PNL - Programmation neurolinguistique :** ensemble de techniques de communication et de transformation de soi qui s'intéresse à nos réactions plutôt qu'aux origines de nos comportements. Elle privilégie le comment au pourquoi, propose une grille d'observation pour améliorer la perception que nous avons de nous-mêmes et des autres. Elle permet également de se fixer des objectifs et de les réaliser.

**OCDE - Organisation de coopération et de développement économique :** chargée de la promotion des politiques qui amélioreront le bien-être économique et social partout dans le monde. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

**Passerelle :** mécanisme qui permet le passage entre deux actions ou opérateurs de formation, basé sur la reconnaissance automatique des acquis de l'individu. Ceci implique l'adhésion des opérateurs concernés, fondée sur une norme commune et sur un dispositif d'évaluation de ces acquis reconnu par tous.

**PEB - Performance énergétique des bâtiments :** le Certificat PEB est un document obligatoire qui permet d'établir une image de la performance énergétique d'un logement dans des conditions standardisées d'utilisation et de climat. Ce document est obligatoire pour la vente et la location des bâtiments résidentiels existants en Wallonie.



**Portfolio** : dossier personnel dans lequel les acquis de formation et les acquis de l'expérience d'une personne sont définis et démontrés.

**REAC - Référentiel Emploi Activités Compétences** : contribue à identifier les compétences qui sont nécessaires pour le bon exercice des fonctions confiées, et celles que l'apparition d'activités nouvelles nous appelle à développer.

**RECAF** : les opérateurs publics (Forem, Ifapme, Bruxelles Formation) se sont accordés sur des méthodes et critères d'évaluations. Ils ont conçu des attestations de fin de formation reconnues entre-eux.

**Référentiel de formation** définit les Unités de Formation associées aux activités clés du métier en précisant les acquis d'apprentissage visés (= Savoirs et Aptitudes composants les compétences visées par la formation).

**Référentiel d'évaluation** détermine les seuils minimum de maîtrise exigés en vue de la délivrance d'une attestation de compétence ou en vue de servir de référence à l'élaboration des épreuves certificatives destinées à l'enseignement, en ce compris l'Enseignement de promotion sociale.

**Référentiel métier/compétences** définit le métier en termes de production et de services attendus. Il liste les activités clés du métier ciblé et les compétences professionnelles associées.

**REM - Répertoire Emploi Métier du Forem** : outil de classification des métiers et emplois élaboré par Forem Conseil. Il s'agit d'un référentiel wallon qui a été constitué en lien avec le Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) français. Pour chaque métier, le REM propose une liste d'activités de base et spécifiques, de compétences et d'aptitudes liées à l'emploi concerné.

**ROME - Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (France)** : classification utilisée par le Pôle Emploi en France pour connaître et organiser les métiers. Chaque secteur d'activité et grand corps de métier dispose ainsi de son propre code afin de rapprocher plus facilement les offres d'emplois des profils de chaque demandeur d'emploi.

**Savoir** : le résultat de l'assimilation d'informations grâce à l'éducation et à la formation. Le savoir est un ensemble de faits, de principes, de théories et de pratiques liés à un domaine de travail ou d'étude. Le cadre européen des certifications fait référence à des savoirs théoriques ou factuels.

**Savoir-faire ou savoir comment faire** : On peut notamment distinguer les savoir-faire cognitifs et les savoir-faire pratiques. Savoir-faire cognitifs : procédures, modes d'emploi, chronologies d'opérations, respect des normes de sécurité et d'hygiène... Savoir-faire pratiques : gestes professionnels, tour de main, habiletés sensori-motrices.

**Savoir-faire comportemental** : renvoie à la capacité réflexive de la personne par rapport aux caractéristiques des situations qu'elle rencontre. Cette capacité peut-être d'ordre organisationnel (lorsque la personne se situe par rapport à la qualité de son travail), d'ordre social/relationnel (lorsque la personne se situe par rapport à autrui et établit des relations), d'ordre psycho-affectif (lorsque la personne se situe par rapport à elle-même et à ses propres limites).

**Scénario pédagogique** : l'ensemble des activités de formation articulées pour atteindre les objectifs généraux de formation (architecture de la formation).

**SFMQ - Service francophone des métiers et des qualifications** : ce service remplace la CCPQ (Commission Consultative des Professions et des Qualifications). Il a pour mission de produire des référentiels métiers et formations de référence pour l'enseignement et la formation professionnelle. Plus d'informations : [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be)

**Siep** : Service d'information des études et des professions.

**Unité d'acquis d'apprentissage** : un ensemble cohérent d'acquis d'apprentissage qui peut être évalué ou validé.

**Validation des compétences** : la reconnaissance officielle des compétences professionnelles sur base de la pratique d'un métier. En Belgique francophone celle-ci peut se faire via le Consortium de validation des compétences.

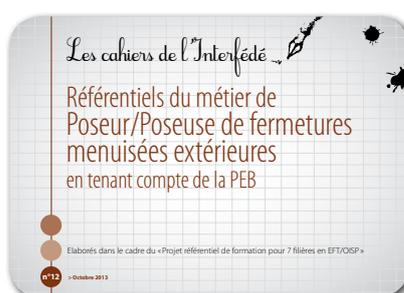
**Thésée** : projet européen développé en partenariat avec : AID asbl, CF2M, Le Forem et Bruxelles Formation. Guide méthodologique et Vade-Mecum des filières et de passerelles téléchargeables sur le site [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be), rubrique Publication ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be).

---

# Partie 2 : Les référentiels en pratique

# Les référentiels à l'Interfédé, toute une histoire !

Juin 2012. Des travailleurs, des directeurs, des coordinateurs pédagogiques d'une trentaine de centres, la Commission, le Groupe de travail et la coordination pédagogique de l'Interfédé, soit plus de 60 personnes sont réunies à Namur pour le coup d'envoi du projet référentiel coordonné par l'Interfédé qui porte sur la production de référentiels de formation pour 7 filières<sup>1</sup>.



Chaque production a fait l'objet d'une publication dans un Cahier de l'Interfédé<sup>2</sup>. Une même introduction y présente les finalités et la méthodologie du projet. Un leitmotiv commun : offrir aux stagiaires des parcours de formation qui soutiennent leur insertion dans l'emploi, leur émancipation et leur développement personnel, mais aussi qui permettent aux professionnels du secteur de s'approprier la méthodologie référentielle et de la décliner en tenant compte des spécificités du secteur.

Nous sommes convaincus de la pertinence de disposer de références communes pour rendre l'offre de formation la plus claire possible pour les stagiaires et pour construire des partenariats pertinents. Mais nous souhaitons que ces références prennent en compte les valeurs et les spécificités du secteur notamment l'attention au parcours de chaque stagiaire soutenu par un travail collégial et une méthodologie ancrée dans l'expérience concrète. Et aussi un soutien au développement des compétences nécessaires pour être citoyen tant du point de vue économique (accès à l'emploi, identification d'un projet professionnel, inscription dans un parcours de formation...) que du point de vue social, culturel et politique. Enfin, nous avons été attentifs à ce que notre démarche soit cohérente avec les contextes légaux et institutionnels actuels (SFMQ, nouveau décret CISP...).

Ce projet a pu être mené grâce à un engagement fort des centres et des travailleurs et un financement spécifique de la Wallonie<sup>3</sup>.

## Sept chemins pour un projet

Sept groupes de travail, animé chacun par un/e animateur/animatrice méthode, se sont réunis au cours de 10 journées. Tous les animateurs ont suivi une même formation. Cette dernière leur a permis de s'approprier une approche et un canevas de travail communs qui s'appuient à la fois sur la méthodologie Thésée et sur les outils du SFMQ, pour se doter de points de repère collectifs. Le processus méthodologique a été chapeauté par une « experte méthode », Myriam Colot, garante de la cohérence méthodologique pour l'ensemble des groupes de travail. Le processus a été supervisé par la Commission pédagogique<sup>4</sup> et le suivi opérationnel par la coordination pédagogique de l'Interfédé.

Chaque groupe a travaillé selon le schéma suivant (voir encadré page 19).

- 1 Les filières sont : commis de cuisine, commis de salle, vendeur/vendeuse, poseur de fermeture menuisée en tenant compte de la PEB (performance énergétique des bâtiments), ouvrier semi-qualifié en entreprise de création, entretien et aménagement parcs et jardins, employé-e administratif-ive et d'accueil et, enfin, orientation. Les métiers ont été choisis par le secteur sur base des priorités visées par la Direction politique régionale c'est-à-dire au moins 2 métiers relevant du développement durable et la filière orientation. L'intitulé des métiers mis en chantier a été précisé avec les membres aux différents groupes de travail qui ont participé au processus.
- 2 Disponible en version électronique sur le site de l'Interfédé [www.interfedeb.be](http://www.interfedeb.be) ou en version papier sur demande.
- 3 Le projet a été soutenu par le ministère de l'Emploi et de la Formation professionnelle de la Wallonie.
- 4 La Commission pédagogique de l'Interfédé est une instance qui réunit un mandataire du CA de l'IF pour chacune des fédérations qui constituent l'Interfédé.



## Démarche commune aux groupes de travail

Dans un esprit d'écoute, de confrontation, d'aller/retour sur l'expérience...

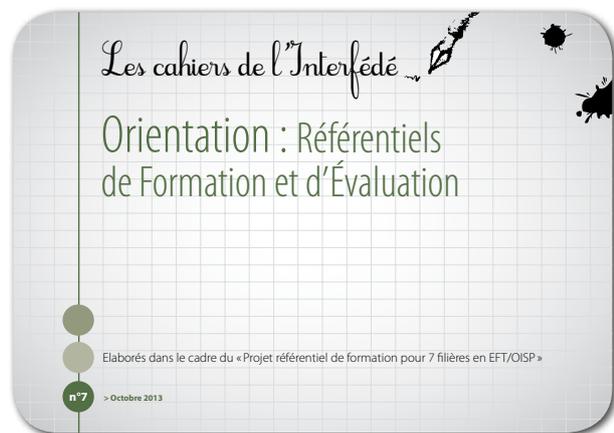
1. Se procurer ou produire, sur base des références existantes et l'expérience des participants, un référentiel métier/compétences. Les sources pour la production de ce référentiel sont le Consortium de validation des compétences, la CCPQ, le SFMQ...
2. Identifier les Activités-clés du métier, les compétences, les ressources (aptitudes : savoir-faire et savoir-faire comportementaux, savoirs) et le niveau de responsabilité, d'autonomie et de complexité du travail.
3. Déterminer les compétences et les ressources qui feront l'objet de la formation. En effet, toutes les compétences ne peuvent s'acquérir en formation.
4. Sur cette base, définir les Unités de formation. Celles-ci peuvent soit correspondre à une/des activités-clés soit correspondre à des regroupements de plusieurs activités complémentaires. Le lien entre les Activités clés et les Unités de formation est présenté dans un tableau de correspondance.
5. Pour chaque Unité de formation, formuler l'objectif de la formation c'est-à-dire le comportement précis observable que le stagiaire sera capable d'exercer au terme de l'Unité de formation.
6. Structurer l'Unité de formation en séquences de formation et traduire les compétences et ressources en objectifs spécifiques (les compétences visées dans la séquence) et objectifs opérationnels (les ressources à mobiliser) sous la forme d'un énoncé.
7. Enfin, pour chaque Unité de formation, créer une épreuve d'évaluation. Définir les modes de contrôle (le lieu de l'épreuve, en situation réelle ou reconstituée), les modalités de l'épreuve (la tâche à réaliser, les conditions de réalisation, la durée et les contraintes) et déterminer les modalités d'évaluation (les critères, les indicateurs et les niveaux de réussite).
8. Enfin relire le tout et se féliciter du travail réalisé ensemble!



## Lever de voile sur les compétences transversales

Outre les compétences liées aux métiers, les participants ont abordé les compétences qui visent l'autonomie sociale. Celles-ci ne relèvent pas d'un métier spécifique, mais jouent un rôle non négligeable dans les facteurs qui soutiennent l'apprentissage. Nous avons tenté l'exercice complexe d'en proposer une définition, tout en sachant que celle-ci devrait être complétée dans le futur.

Nous en avons identifié 4 et les avons baptisées **Compétences transversales « Sociales »** visant à développer l'autonomie sociale : se connaître et prendre soin de soi ; communiquer ; participer à la vie collective/à la société ; s'intégrer sur le marché de l'emploi ou du travail. Ces compétences transversales sociales relèvent des « compétences clés » ciblées par l'Union européenne qui les définit comme étant « *celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnel, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi.* » Elles sont transversales aux différentes filières et prennent une place différente dans les parcours de formation des stagiaires, en fonction de leur histoire, de leur projet, de la catégorie de filière du centre... Pour n'en citer qu'un exemple, les actions de formation centrées sur les compétences permettant de réaliser un ensemble de démarches facilitant « le chemin vers l'emploi » relèvent de cette catégorie.



# Compétences transversales SOCIO-PROFESSIONNELLES et Compétences METIERS



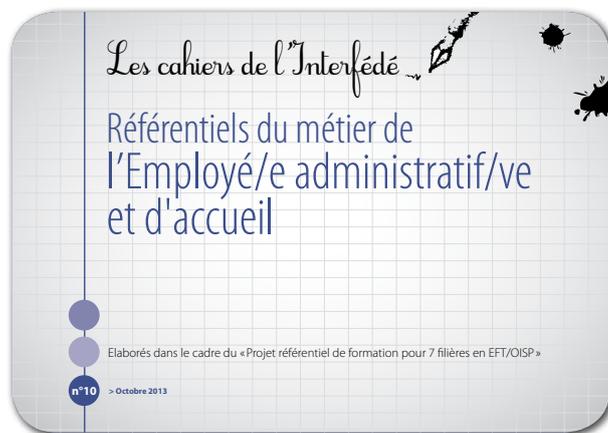
Compétences transversales « Sociales » visant à développer l'autonomie sociale (communes à tous les référentiels)	Compétences transversales « Métier » visant à développer l'autonomie professionnelle (communes à tous les référentiels)	Compétences techniques inhérentes aux métiers
<ul style="list-style-type: none"> <li>› Se connaître et prendre soin de soi</li> <li>› Communiquer</li> <li>› Participer à une vie collective/à la société</li> <li>› S'intégrer sur le marché de l'emploi ou du travail</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Travailler en équipe (de l'ordre du relationnel et du travail)</li> <li>› Communiquer (de manière adéquate) en situation professionnelle</li> <li>› Organiser et planifier son travail</li> <li>› Adopter un comportement professionnel</li> <li>› Respecter l'environnement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>› Référentiel Vente</li> <li>› Référentiel Commis de cuisine</li> <li>› Référentiel Commis de salle</li> <li>› Référentiel Employé administratif et d'accueil</li> <li>› Référentiel Poseur de fermetures menuisées</li> <li>› Référentiel Ouvrier semi qualifié en entreprise de parcs et jardins</li> <li>› Référentiel Orientation</li> </ul>

**Les compétences métiers** se répartissent quant à elles en **compétences techniques** (qui relèvent des savoir-faire techniques et cognitifs et des savoirs c'est-à-dire des connaissances) et en **compétences non techniques** (qui relèvent des savoir-faire comportementaux en situation professionnelle) directement liées au métier (ensemble des compétences se retrouvant au cœur des activités clés de chaque métier). Certaines d'entre elles sont communes à plusieurs situations professionnelles. Nous avons également tenté un exercice de synthèse et en avons retenu 5 communes aux 7 référentiels que nous avons nommées **Compétences transversales « Métier »** visant à développer l'autonomie professionnelle : travailler en équipe ; communiquer de manière adéquate en situation professionnelle ; organiser et planifier son travail ; adopter un comportement professionnel ; respecter l'environnement.

Nous les avons présentées dans le tableau ci-dessus surmonté d'une double flèche, car... et c'est bien là la spécificité du secteur, chaque centre, chaque parcours de formation se situera à un point différent sur la flèche, celle-ci jouant le rôle d'un curseur permettant une modulation de la formation adaptée à chacun.

Les articles qui suivent présentent l'expérience des 7 groupes de travail. Des chemins particuliers à découvrir... ●●●●●

Marina MIRKES,  
Coordinatrice pédagogique Interfédé



# L'orientation une démarche référentielle particulière

Participant-e-s au groupe de travail:  
5 centres de formation OISP

Anne Leroux, COF

Sandra Di Giamberardino, Edit Verviers

Marianne Leer, La Funoc

Marie Klinkenberg, Retravailler Liège

Geneviève Tordeur, Vis-à-vis

**Animatrice méthode**

Véronique Dupont, Aleap



## À la recherche d'un fil rouge

L'orientation n'est pas **un métier** en soi. Comment dès lors s'accrocher à la démarche référentielle et s'en inspirer du point de vue méthodologique ? Nous avons tout d'abord trouvé utile de nous questionner sur les compétences qui étaient mobilisées dans le cadre de la formation pour construire un référentiel de compétences centré sur l'orientation. Les activités clefs suivantes ont été ciblées : **se connaître; appréhender l'environnement social, économique et culturel; appréhender le monde du travail et de la formation; communiquer; rechercher et effectuer des stages**. Nous les avons déclinées en aptitudes et savoirs lorsque cela était possible.

Bien que fastidieuse, parce que fort complexe dans le cadre de l'orientation, cette étape nous a permis de **circonscrire** le champ d'action de l'orientation et ses réalités. Ce travail de **mutualisation** a mis en avant une convergence de contenus, de valeurs, de pratiques et préoccupations communes (outils, formation, interrogations). Pour être plus représentatives des réalités du secteur, les productions du groupe de travail « orientation » devraient cependant être confrontées à l'expertise d'autres centres de formation. C'est ce qu'à d'emblée soulevé le groupe de travail.

Par ailleurs, nous avons constaté que bon nombre de compétences se rapprochent des **compétences clefs européennes**<sup>5</sup>. C'est en les explorant<sup>6</sup> que nous avons peu à peu rempli une page blanche et formalisé nos réflexions.

## Un référentiel de formation

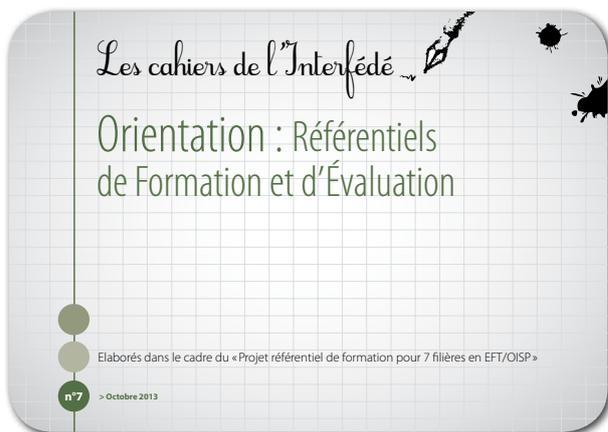
Ne pouvant construire un référentiel de formation au sens strict, nous nous sommes attachées pour chaque unité de formation à déterminer des **objectifs généraux et pédagogiques, à inventorier les outils, méthodes et activités de chaque centre de formation**. Nous pensons qu'ils pourraient par la suite être utilisés librement en fonction des besoins des centres, en support à leur action de formation. De plus, ces outils devraient être complétés pour évoluer.

Notre référentiel de formation **comporte** les items suivants :

- réaliser un bilan personnel et professionnel ;
- communiquer dans des situations personnelles et professionnelles ;
- appréhender l'environnement social, culturel et politique ;
- développer un projet professionnel et de formation (comprendre le monde du travail et de la formation) ;
- construire et mettre en œuvre un projet professionnel et de formation) ;
- rechercher des stages ; effectuer des stages.

Finalement, c'est le référentiel de formation que nous avons choisi de publier. Le travail préparatoire (définir les compétences abordées à l'occasion d'un processus d'orientation) constitue une première étape, un exercice qui se retrouve en partie dans le référentiel de formation.

« Tout ce qui est fait pour moi, sans moi, est fait contre moi... » GANDHI



## Un référentiel d'évaluation

Le référentiel de formation clairement défini, nous avons pu construire plus aisément notre référentiel d'évaluation. Pour rester cohérentes, comme l'orientation est une démarche **participative**, nous avons choisi de produire une grille d'auto-évaluation qui concerne et sollicite d'abord les apprenant-e-s.

Il s'agit donc d'un moyen pour rendre la personne actrice de son orientation dans son environnement.

## L'orientation: une définition

Enfin, pour mener à bien nos travaux, les participantes ont souhaité circonscrire le concept d'orientation et le définir. Elles se sont ralliées à **la définition du CEF<sup>7</sup> couplée à celle de l'OCDE**.

*«L'orientation consiste à permettre à l'individu de se mettre en capacité de prendre conscience de ses caractéristiques personnelles et de les développer en vue du choix de ses études, de ses formations et de ses activités professionnelles, dans toutes les conjonctures de son existence, avec le souci conjoint du devenir collectif solidaire et de l'épanouissement de sa personnalité et de sa responsabilité.»* (Définition de l'Unesco amendée par le CEF - Avis 78, mai 2001, «Orientation et information sur les études, les formations et les métiers»).

*«L'orientation professionnelle rend accessibles les informations sur les possibilités d'emploi et de formation en organisant et en systématisant cette information et en la rendant disponible au moment voulu là où les gens en ont besoin.»* (OCDE 2004).

Ces définitions nous rappellent que l'orientation, le projet professionnel et formatif sont construits dans une perspective d'**émancipation sociale**. «Orienter, consiste à permettre à un(e) adulte d'opérer une transition ou d'entreprendre une démarche susceptible d'instaurer un meilleur équilibre entre les contraintes qu'il subit, ses projets personnels et les opportunités qui lui sont offertes<sup>8</sup>».

Le groupe de travail a également produit une note de recommandations<sup>9</sup> qui présente des **balises et des hypothèses pédagogiques** sur lesquelles s'appuyer pour mettre en oeuvre une action d'orientation dans notre secteur.

## Un bilan du travail réalisé

À l'instar des autres groupes, le travail mené dans le cadre de l'orientation a permis de mettre des mots sur les pratiques, de les clarifier, mais aussi d'en évaluer la **pertinence**. En identifiant les contenus de formation, les outils et méthodes, nous avons modestement contribué à crédibiliser les actions menées par les centres de formation et notre secteur pour qu'il soit mieux **positionné et reconnu**. Ce langage commun a conforté les participantes en leur donnant le sentiment bien réel d'être dans «le bon». Leur participation leur a permis de poser un regard analytique sur les contenus de formation, d'opérer un arrêt sur image pour moduler leur processus d'évaluation.

Cette démarche de confrontation mutuelle a été renforcée par une présentation aux travailleurs CEFO de notre secteur et une diffusion de la publication à l'occasion de l'Année des Compétences 2013<sup>10</sup> où la thématique orientation était pilotée par l'Interfédération.

Par ailleurs, le groupe de travail s'est d'emblée positionné sur la **confiance mutuelle** ce qui constitue un véritable levier.

Enfin, la coordination de l'action, une **méthodologie commune**, l'appui certain dont nous avons bénéficié, un partage de savoirs nous ont permis d'aboutir à un premier résultat. En ce qui concerne l'orientation, de fortes demandes existent dans notre secteur pour poursuivre les travaux<sup>11</sup>, construire des outils, partager une formation commune à plusieurs opérateurs. En quelque sorte, de belles perspectives... ●●●●●

Véronique DUPONT,

Rédactrice en chef de l'Essor

et chargée de mission pédagogique à la fédération Aleap et animatrice méthode référentiel «orientation»



5 [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11090\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11090_fr.htm)

6 Les outils et documents que nous avons consultés se trouvent dans le recensement du présent numéro. Voir également à ce sujet le lexique pages 14-16

7 CEF : Conseil de l'éducation et de la formation.

8 «Pour une nouvelle politique d'orientation centrée sur les besoins de l'utilisateur», Jean-Luc Vrancken, Essor 48, juin 2009.

9 <http://www.interfed.be/images/stories/documents/Ref/Cahiers-IF-Ref-Orientation%20vf.pdf>

10 <http://pro.anneesdescompetences.be/themes/orientation/>

11 Nous avons en effet organisé à l'Interfédération une journée d'échange d'outils et de réflexions (le 29 octobre 2013) à ce propos.



## Témoignage

Contrairement aux autres centres participants au groupe de travail, chez Vis à Vis, l'orientation est intégrée au cursus de la remise à niveau et jalonne les semaines de formation. Malgré cette particularité, le premier constat qui s'est dégagé dans le groupe est nous étions tous guidés par un même fil conducteur malgré des pratiques et des outils différents.

Les participantes ont donc très vite été rassurées du bien-fondé de leurs pratiques respectives et ont pu inscrire dans le référentiel tout ce qui était commun à chaque centre et y apporter une plus-value en prenant en compte toutes les pistes possibles permettant de travailler l'orientation.

Ce fut une expérience très riche et très intense, que ce soit sur le plan humain ou sur le plan du travail réalisé. À des degrés différents, chaque participante a pu apporter sa pierre à l'édifice. Il y a eu beaucoup de questionnements, d'écoute et de respect dans ce que chacune avait à communiquer. Le souci que les autres centres puissent s'approprier notre production à leur convenance était omniprésent. Et il ne sera pas anodin d'affirmer que cela a porté ses fruits puisque le référentiel « Orientation » a recueilli assez rapidement la reconnaissance de ceux et celles qui ont eu l'occasion de le découvrir lors de diverses manifestations.

Geneviève TORDEUR, Chargée de projet et formatrice, Vis à Vis CISP

## Pour en savoir plus...

### LIVRES, ARTICLES...

- Thésée : Le guide méthodologique des filières et des passerelles, projet européen EQUAL 2008, [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be).
- SFMQ : Guide méthodologique version D, juin 2012, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- CEF, Avis n°113 : « Compétences non-techniques, compétences transversales, une question de contexte ».
- CIEP ISCO, « Le circept de la pédagogie émancipatrice », extrait de l'exposé de Stéphanie Baudot CGI du 3 mai 2012.
- Commission européenne : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans un cadre de référence européen » Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes 2007.
- Défense et illustration de l'orientation professionnelle continue, le témoignage de Retravailler, Françoise Nallet, juillet 2002.
- L'orientation professionnelle, Guide pratique pour les décideurs, Communauté européenne, 2004.
- Référentiel de compétences de l'étudiant en Promotion sociale, Interfédération, [www.interfed.be](http://www.interfed.be)
- Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» (2010/C 117/01).
- Annuaire des parcs d'activité de la SPI, <http://www.spi.be/fr/zoning/list>.
- Cent fiches pour la Communication, Olivier Lepage, Eyrolles, 2012.
- Chemin Faisant, Chemin Faisant 2, Projet sans la Plume, Chemin Faisant techniques de recherche d'emploi, Edition Qui plus est, 2007.

- Découvrir sa personnalité et celle des autres, Frank Jullien, Comcolors, Eyrolles 2009, <http://www.comcolors.com/les-livres-197-fr.html>.
- Défense et illustration de l'orientation professionnelle continue, le témoignage de Retravailler, Françoise Nallet, Juillet 2002.
- Développement Vocationnel et Croissance Personnelle, Pelletier Denis, Noiseux Gilles, Bujold Charles, Mac GRAW-HILL Editeurs, 1974.
- L'Essentiel Journal de la Funoc, [www.journal-essentiel.be](http://www.journal-essentiel.be).
- Nos compétences fortes, Rachel Belisle, ICEA 1995.
- Répertoire des métiers semi-spécialisés, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/metiers/>

### OUTILS PEDAGOGIQUES

- Comme une commune, Calif.
- Democracy, construire ensemble une commune, Musée Belvue, éditions Fondation Roi Baudouin, 2012.
- Gynoquid, Femmes Prévoyantes socialistes et Funoc.
- Jobpoursuit, Maison des Jeunes et de la Culture de Couillet.
- Motus, Le Grain, édition 2012.
- Optimove, Jeu de mobilité, Empreintes et Met, 2007.
- Visages et paroles, photolangage, Ligue des Droits de l'Homme, 2010.
- Zola : La solidarité sociale d'hier à aujourd'hui : Un jeu de rôle pour comprendre ses enjeux / Taets, Audrey, CDGAI.



# Le référentiel du métier « Commis de cuisine »

## Participant-e-s au groupe de travail: 5 centres de formation OISP

Denis Schreiber, Les Ateliers de Pontauray

Julien Bouvier, La Halle de Han

Anne Lamand et Grégory Leclerc, Le Perron de l'Ilon

Anne Boland, Le Phare

Arnaud Milstein, Work'Inn

## Animatrice méthode

Marie-Pierre Desmergers, Gavroche



Marie-Pierre Desmergers

Lors de la première rencontre, nous avons d'abord **défini** le métier de « Commis de cuisine » en répondant à une série de questions : quelles tâches exécute le commis de cuisine ? Quelles sont les conditions d'exercice du métier ? Très vite, les avis fusent et se complètent, c'est le **consensus** complet. Ce sera de bon augure pour les heures et les jours à venir.

Puis vient la création du **référentiel de compétences** sur base d'une source principale, le profil de qualification validé par la CCPQ<sup>12</sup> du métier de commis de cuisine (Secteur 4, Hôtellerie – restauration). Il décrit **les activités et les compétences** exercées par des travailleurs accomplis tels qu'ils se trouvent dans l'entreprise. Lors d'un brainstorming, les participants s'en inspirent pour dégager les activités clés, ou compétences clés, propres à la profession. Leur pratique est alors bien utile pour aller à l'essentiel et cela facilite le travail. Il n'empêche, on discute méthode de travail, outils et matériels, les normes d'hygiène, de sécurité, d'ergonomie, potage, sauce, dessert, cuisson, déchets, vaisselle et même autonomie, autour d'une question : et chez vous, vous faites comment ? On partage les expériences du métier, mais aussi les expériences de formateur et j'irai même plus loin, **les expériences d'acteurs du secteur de l'insertion socioprofessionnelle**. Un débat commence et nous animera tout au long des rencontres : que faire, où mettre, les compétences transversales ? Celles qu'on appelle aussi compétences sociales : arriver à l'heure, être régulier, respecter le règlement d'ordre intérieur... et tant d'autres. Et c'est là que tout l'enjeu du projet prend son sens : comment insérer dans ces référentiels notre spécificité d'acteur de l'insertion socio-professionnelle ? Oui à l'acquisition de compétences techniques pour les stagiaires, et encore un oui à l'acquisition de compétences transversales, mais l'un ne va pas sans l'autre ! Ils n'en

démordent pas, il va donc falloir en tenir compte. C'est ainsi qu'apparaît une AC (activité clé) intitulée « S'intégrer dans la vie professionnelle », elle regroupera toutes les compétences utiles à une intégration professionnelle dans le métier visé.

À la fin d'une première séance de travail, neuf AC sont répertoriées et trois sont définies en compétences, aptitudes (savoirs faire et savoirs faire comportementaux) et savoirs. En partant d'une méthode simple et efficace : le déroulement d'une journée de travail, avant le service, pendant et après le service.

- Prenons comme **exemple** l'AC 2 « participer à la mise en place générale » ayant pour compétences « se procurer les denrées alimentaires nécessaires au travail », « se procurer le matériel nécessaire au travail », « nettoyer et éplucher les denrées alimentaires », « couper les denrées alimentaires » et « rassembler les ingrédients qui composent un plat ».

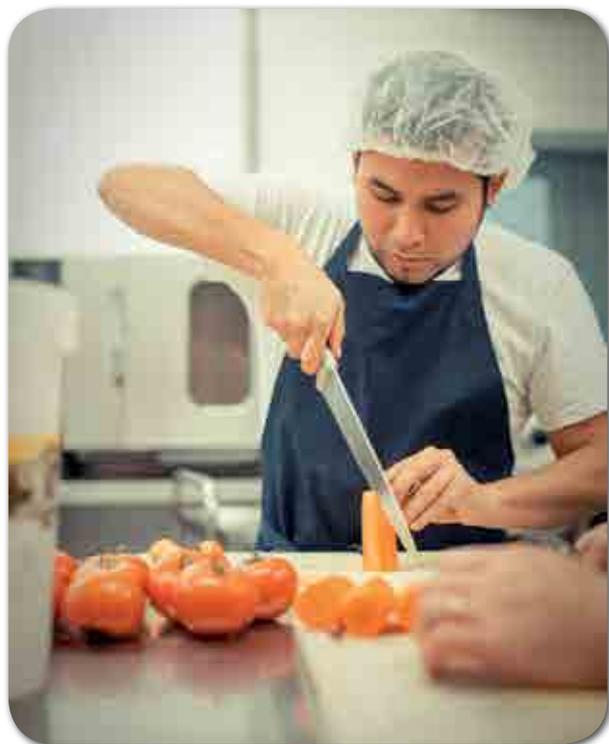
En trois rencontres, le référentiel de compétences est terminé. Une efficacité due uniquement aux participants motivés, impliqués dans leur fonction et spécialiste d'un métier et du secteur de l'ISP. La réalité de terrain, les exigences de l'employeur, le public cible, tout est passé au crible pour arriver au plus juste des mots et pour être en accord avec un outil qui doit servir d'allié dans leur **pratique quotidienne** de formateur et surtout ne pas les enfermer dans un cadre pédagogique trop figé en dehors de leur réalité.

Arrive le **référentiel de formation** : autre démarche et donc petit retour sur la méthode de travail et l'objectif. Pas facile de se positionner dans une approche plus globale tout en définissant des objectifs bien précis. Il faut bien reconnaître que les participants ne sont pas habitués à envisager leur formation à partir de cet angle. Nous décidons de l'aborder comme un puzzle : décomposer le référentiel de compétences (9 AC et une quarantaine de compétences) pour reconstituer des blocs

pédagogiques tout en respectant une logique d'employabilité et en faisant des liens entre les compétences et les aptitudes. Le leitmotiv reste identique : que ce document reste réalisable et utilisable pour les centres de formation en insertion socio-professionnelle. Il faut un peu plus d'une séance pour réaliser ce nouvel outil, le temps de maîtriser sa mécanique. Après le puzzle, ce sont « les mécanos » qui prennent le dessus pour arriver à une proposition de programme de formation. Reste à insérer les objectifs pédagogiques (ou les savoir-faire) pour consolider le tout.

Prenons encore l'**exemple de l'AC 2** ci-dessus décrite, cela donne comme **UF 2 « La mise en place générale liée aux préparations froides »**, soit un mélange entre l'AC 2 « Participer à la mise en place générale », l'AC 3 « Participer à la réalisation des préparations froides » et l'AC 6 « Remettre en ordre » (C1, C2 et C3). Vous l'avez compris, cette même AC 2 se retrouve dans l'**UF 3 « La mise en place générale liée aux préparations chaudes »** mixée avec l'AC 4 « Participer à la réalisation de préparations chaudes » et l'AC 6 « Remettre en ordre » (C1, C2 et C3). Somme tout, c'est d'une certaine logique !!

Et pour finir, reste **le référentiel d'évaluation**. À nouveau quelques explications sur la méthode et une présentation de l'outil pour que toute l'équipe se mette dans une autre dynamique de travail. Les deux référentiels précédents sont considérés comme le cadre de l'évaluation, il faudra donc s'assurer à plusieurs reprises que les épreuves sont cohérentes : ne pas évaluer une tâche que le stagiaire ne doit pas acquérir pour le métier visé.



© Le Perron de l'Ilon



La créativité est prolifique pour décrire les tâches à réaliser, les conditions de réalisation et les contraintes. Une fois de plus, la pratique et l'expérience des participants font la différence et le travail continue à être d'une grande efficacité. Même chose pour les critères et les indicateurs : cette gymnastique pédagogique est bien connue et acquise, et tout cela dans la même volonté de rendre les épreuves réalisables et utilisables pour tous les centres de formation. En revanche, pour les niveaux de « réussite », la discussion est ouverte. C'est qu'après l'objectivité des indicateurs, nous touchons à la « subjectivité » des formateurs, et les niveaux sont plus hétérogènes. Il faut pourtant trancher, loin du laxisme ou de la sévérité, en étant le plus juste possible. Il y a donc des critères incontournables comme le respect du mode opératoire, l'organisation spatio-temporelle, la conformité à la fiche technique et puis il y a les autres... Finalement, le consensus s'installe et l'accord est mis pour les marges d'erreur et le seuil de réussite.

**Exemple avec l'UF 2** qui comprend 5 tâches à réaliser avec pour chacune la préparation d'un plat froid : une salade de féculents, une salade de légumes avec découpe, une sauce froide, une pâte salée ou sucrée et un dessert de base. Les modalités d'évaluation sont identiques pour les critères et quasi équivalentes pour les indicateurs. Reste à l'évaluateur à préciser si les indicateurs sont atteints. Ainsi se termine l'aventure référentielle, avec la satisfaction d'un travail abouti et surtout, la conviction de contribuer à l'évolution d'une nouvelle pédagogie, celle de l'insertion socioprofessionnelle.

Aujourd'hui, je me souviens de ce projet avec beaucoup de plaisir : celui d'avoir rencontré des personnes authentiques, investies dans leur métier et même plus, dans leur secteur. J'ai trouvé dans ce groupe de travail la **diversité pédagogique** et la **conscience professionnelle** que je cherchais en devenant animatrice méthode. Et par-dessus tout, j'ai tenu à les représenter quand il a fallu défendre celles qu'on appelle dans ces Cahiers de l'Interfédé les compétences transversales socioprofessionnelles. Ce qui a permis de remettre en avant la

spécificité de notre secteur : être mieux identifié pour mieux exister. Agitateurs ? Oui, peut-être, mais pour la bonne cause !

La preuve en est que nous recommençons ! En 2014, nous repartons pour un travail de groupe avec pour objectif la mise en relation des référentiels avec le dispositif de formation de centres, sous forme de contenus et de supports pédagogiques. Je me réjouis de les revoir. Et je l'avoue, j'ai hâte de savourer à nouveau leurs bons petits plats ! ●●●●●

**Marie-Pierre DESMERGERS,**  
Chef de projet EFT Gavroche  
et animatrice méthode  
du référentiel « Commis de cuisine »



© Interfédé, AS 2013

## Pour en savoir plus...

- Profils de qualification et de formation de la CCPQ : [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- Thésée : Le guide méthodologique des filières et des passerelles, projet européen EQUAL 2008, [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be).
- SFMQ : Guide méthodologique version D, juin 2012, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- CEF, Avis n°113 : « Compétences non-techniques, compétences transversales, une question de contexte ».
- Commission européenne : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans un cadre de référence européen », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.
- Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» 2010/C 117/01.

”

## Témoignage

Au départ, mandatée par le Perron, j'ai très vite vu l'utilité de ce travail.

Notre participation active nous a fait prendre conscience que le partage avec les autres EFT était primordial pour élaborer un document commun. Ce socle commun était bien présent dans les pratiques de chacun en lien avec le décret. Écrire, objectiver les pratiques et les assortir de critères d'évaluation était dès lors évident.

### Les plus-values de cette expérience

La première plus-value de ce travail, c'est ce partage avec les autres opérateurs.

La deuxième, c'est la construction des référentiels «activités clés» à partir de nos pratiques, le questionnement de celles-ci et le retour vers les autres formateurs du Perron.

La troisième, c'est avoir le document fini pour le secteur, une référence commune pour s'appuyer et défendre nos spécificités sectorielles.

Enfin, faire reconnaître par les pouvoirs politiques et subsidiaires le secteur sur une base commune est aussi un plus.

### Perspectives pour continuer le travail

Nous allons continuer le travail à l'intérieur de notre structure lors de nos journées pédagogiques où nous mettrons en œuvre les référentiels avec tous les formateurs.

Nous utiliserons aussi les référentiels dans la construction d'un nouvel outil d'évaluation et d'auto-évaluation centré sur les micros compétences du métier.

Au niveau du secteur, c'est surtout notre spécificité de la mission d'insertion socioprofessionnelle qui devrait faire l'objet d'une réflexion.

En effet, la base de notre action concerne des adultes multi fragilisés. Les stagiaires ont souvent, si pas toujours, besoin de travailler en parallèle à la pratique du métier, les autres paramètres de leur vécu qui sont souvent un frein à l'apprentissage (logement, surendettement, santé, etc.)

Il est important que cet outil soit présenté dans les centres (surtout ceux qui n'ont pas participé aux groupes de travail) afin que chacun puisse en prendre connaissance et se l'approprier pour les mettre en œuvre.

Enfin, les référentiels devraient également servir de base pour la validation de compétences.

Anne LAMAND, Responsable de stage - EFT Le Perron de L'ILON

# Le référentiel du métier « Commis de salle »

## Participant-e-s au groupe de travail: 4 centres de formation EFT

Caroline GILOT et Pascal TAHON, AID Le Perron de l'Ilon

Virginie HERION, Croc'Espace

Vincent REMACLE, Le Levain

Denis SCHREIBER, Ateliers de Pontaury<sup>13</sup>

## Animatrice méthode

Pascale Lejeune, COF



« Un référentiel permet au stagiaire d'avoir une bonne représentation d'un métier avant de s'engager dans une formation »

## Des échanges constructifs

En tant qu'animatrice-méthode, j'ai travaillé sur un métier que je ne connaissais pas. L'objectif était de porter un regard « neuf » afin d'accompagner la réalisation d'un référentiel de qualité et de rester garante de la démarche méthodologique. Le challenge m'a plu. L'aventure pouvait commencer.

Tous les participants se sont investis avec cœur afin d'arriver à un résultat réaliste par rapport au métier et à la réalité des centres de formation.

Notre principale **source de référence a été le Référentiel CCPQ Secteur 4 Hôtellerie-Alimentation**. La majorité des centres vont toutefois au-delà de la définition stricte du commis de salle. Par exemple, plusieurs apprennent à encaisser l'addition. C'est pourquoi nous avons décidé d'inclure deux activités clés annexes : assurer le service au bar et rédiger les commandes et encaisser l'addition.

Le découpage des compétences et aptitudes proposées dans le référentiel CCPQ a été légèrement modifié. Les participants ont souhaité respecter une logique chronologique dans la présentation. Ils ont également tenu compte des techniques et savoir-faire mobilisés pour chaque activité. C'est là que se situent les principales différences par rapport au référentiel CCPQ. Par exemple, « enlever les boissons et les mets » a été divisé en « effectuer le service des boissons à table » et « effectuer le service des mets ». En effet, les techniques mobilisées pour ces deux opérations diffèrent. Une personne

peut être capable de porter trois assiettes, mais avoir des difficultés à porter un plateau de boissons.

La fonction 6 du référentiel CCPQ « participer à la mise en place et au service de banquets et de buffets » a suscité de nombreuses discussions. Fallait-il la garder ? Finalement, la décision a été prise de ne pas la conserver telle quelle comme une compétence distincte, car, pour les participants, le travail en banquet ou buffet mobilise les mêmes compétences que celles nécessaires au travail en restaurant.

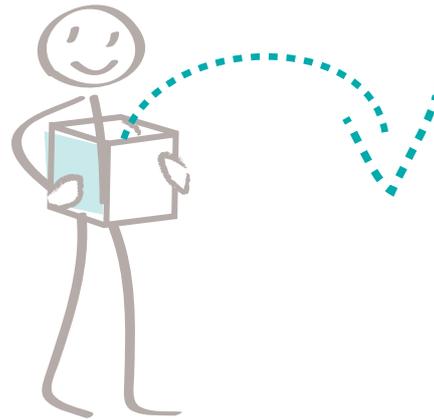
Exemple : l'activité clé n° 1

Nettoyer et effectuer la mise en place de la salle en compétences : entretenir le matériel de salle ; disposer les tables et les chaises, le linge de table, les couverts, la vaisselle et le matériel de service ; organiser l'office et disposer le matériel de service ; effectuer la mise en place simple des boissons ; rassembler les matières premières pour les apéritifs, les desserts, le café.

## Des ressources pour le référentiel de formation

Les outils fournis à la formation suivie par les animateurs méthode et les multiples échanges, discussions, débats... lors de la construction du référentiel métier ont facilité le travail de construction du référentiel de formation.

Dans les centres, l'ensemble des activités est travaillé comme un tout presque insécable. Tous les jours, il faut entretenir le matériel et le mobilier, il faut effectuer une mise en place, il faut accompagner le client et participer au service. Le travail principal a été de scinder en pensant à la façon dont on pouvait aborder les unités de formation lors d'une séquence théorique et/ou pratique. Par ailleurs, les pratiques dans les différents centres diffèrent suivant la taille du centre, le nombre



de stagiaires accueillis, son infrastructure et son organisation. Le retour vers le référentiel métier et les compétences attendues ont permis de trouver un descriptif commun. La rédaction de l'objectif de la formation a été compliquée. Il fallait expliquer de manière synthétique ce dont le stagiaire est capable après avoir suivi une unité de formation.

Un exemple : L'activité clé n° 1 a été divisée en deux unités de formation : entretenir le matériel et le mobilier et effectuer la mise en place de la salle. Pour l'apprentissage, l'entretien du matériel et la connaissance des produits adéquats pouvaient constituer une séquence de formation distincte de la mise en place elle-même.

## Un référentiel d'évaluation

Pour chaque unité de formation, les modalités d'une épreuve évaluée ont été imaginées. En ce qui concerne les **niveaux de réussite**, nous nous sommes reportés au référentiel de compétences afin d'établir des exigences en cohérence avec les compétences attendues d'un commis de salle.

Concrètement, nous sommes partis des outils de travail déjà développés dans les centres. Les difficultés liées à la détermination d'un niveau de réussite ont été surmontées en revenant chaque fois vers la définition métier et en se posant la question : « Un commis de salle doit-il savoir maîtriser cette action ? ».

La rédaction des tâches à réaliser nous a posé quelques problèmes. Nous avons d'abord fait une énumération plus qu'un texte. Finalement, nous avons contourné la difficulté en écrivant un texte à destination du stagiaire afin qu'il sache ce qu'il devait faire.

Un autre obstacle a été d'établir des critères qui soient indépendants les uns des autres. Encore une fois, les échanges entre nous et avec l'experte méthode ont permis de surmonter cette difficulté.

Enfin, déterminer la durée de l'épreuve n'a pas été une mince affaire puisque celle-ci dépend dans les faits de la durée du service.

Exemple : UF n° 1 : entretenir le matériel et le mobilier et vérifier la propreté des locaux. Le premier critère est le respect de la procédure d'entretien du mobilier. Les indicateurs sont : le choix du matériel est adéquat (incontournable), le choix des produits est adéquat (une erreur acceptée au niveau du choix du produit) et la chronologie des opérations est respectée (incontournable). Les trois indicateurs doivent être rencontrés au niveau de réussite établi.

## Ce que je retiens de cette expérience

L'appropriation d'une méthode commune proposée par Myriam Colot, notre experte méthode, a été très intéressante et très riche. Les rencontres et les échanges avec les autres animateurs et la discussion sur leurs expériences m'ont beaucoup apporté sur la connaissance du secteur.

De par mon expérience, je peux dire que les formateurs des centres de formation sont intéressés et demandeurs de tels référentiels. Il s'agit d'un outil qui leur permet de se situer, de faire le lien entre leur pratique sur le terrain et la définition du métier. Pour l'ensemble des participants à la démarche (experte, animateurs, membres du groupe de travail), l'élaboration de ces référentiels a été l'occasion de préciser quelles étaient les spécificités du secteur de l'insertion socioprofessionnelle. La démarche référentielle n'est pas sans soulever quelques inquiétudes chez les participants. Ceux-ci craignent en effet l'utilisation qui pourrait en être faite par les pouvoirs subsidiaires.

Aujourd'hui, les centres qui forment des commis de salle sont intéressés par les référentiels. Ils souhaitent pouvoir assurer une continuité en se réunissant pour échanger sur leur mise en pratique dans leur centre. Une nouvelle aventure en perspective !... ●●●●●

Pascale LEJEUNE,  
Formatrice chez COF,  
et animatrice méthode du groupe  
référentiel « Commis de salle »

13 À l'époque, Denis participait également à la CoProFor (Commission de production de référentiels de formation du SFMQ) pour le métier de « Garçon de salle ». Son expérience nous a aidés dans le choix de certaines formulations et a aussi contribué à ce que nous restions centrés sur le métier de commis de salle.

## Pour en savoir plus...

- Profils de qualification et de formation de la CCPQ, Commis de salle, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be)
- Description de fonction HORECA, Département : SALLE – SERVICE, Fonction : Commis, Fonction de référence : 202 – 205, Catégorie de fonctions : II.
- Thésée, Le guide méthodologique des filières et des passerelles, projet européen EQUAL 2008, [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be).
- SFMQ, Guide méthodologique version D, juin 2012, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- CEF, Avis n°113 : «Compétences non-techniques, compétences transversales, une question de contexte».
- Commission européenne : «Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans un cadre de référence européen», Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.
- Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» (2010/C 117/01).

© Interfédé, AS 2013



# Le référentiel du métier

## Employé-e administratif-ve et d'accueil

### Participant-e-s au groupe de travail: 5 centres de formation

Sophie Carlier, AID OISP Brabant wallon

Véronique Naveau, COF

Lina Antoniadis, La Funoc

France Tilman, GABS

Mireille Houssonloge, Gavroche

### Animatrice méthode

Annette Remy, Retravailler Namur.



Cinq centres ont été retenus pour enclencher cette démarche de construction des référentiels dans les métiers de la bureautique. Le choix a été motivé par le fait que ces centres ont une filière dans un des métiers de la bureautique. La variété de leur approche pédagogique permettait de plus une représentation suffisante du secteur. Critères pertinents, car, effectivement, ces éléments ont facilité le travail en forçant les formatrices présentes, par la rencontre avec d'autres réalités de terrain, à sortir de leur logique de « centre » pour aller vers une vision plus sectorielle et ; avec un bénéfice secondaire au passage : les très nombreux échanges d'outils et d'expériences qui ont enrichi les débats.

**Ce référentiel décrit et formalise de manière collective les objectifs des actions de formation dans le domaine de la bureautique. Il s'agit d'une première pour notre secteur.**

L'enjeu le plus important qui a traversé ce travail a été de garantir que cette démarche formelle relate au mieux les pédagogies spécifiques du secteur. Comment à travers un outil « normalisé » traduire des pratiques variées, souples, évolutives selon le contexte de formation mais aussi selon les rythmes et possibilités de chacun des stagiaires ? Nous y avons veillé notamment en maintenant dans le référentiel métier l'activité clé 6<sup>1</sup> reprenant des compétences transversales favorisant l'autonomie professionnelle et citoyenne que vous pourrez découvrir dans le guide mais aussi en gardant constamment à l'esprit que cet outil doit être utilisé comme une grille de référence et non comme un programme imposé.

Une première étape nous a conduits à explorer les référentiels existants dans l'environnement institutionnel (Région wallonne, Fédération Wallonie-Bruxelles et Union européenne) et les référentiels produits ou utilisés par les centres qui ont une filière de formation dans ce secteur.

Première mission du groupe de travail : identifier le métier sur lequel nous allons travailler.

Après avoir épluché l'ensemble de la documentation, nous sommes tombées d'accord sur le métier d'« Employé-e administratif-ive et d'accueil » car la plupart des centres de formation du secteur travaillent sur ce type de métier. Il fallait en effet d'une part, garantir que le référentiel puisse fournir un outil pertinent à un maximum de centres mais aussi, d'autre part, qu'il représente une réalité en termes de passerelles vers les autres organismes de formation.

Deuxième démarche : identifier les activités clés du métier.

Quelles sont les tâches que ce-tte travailleur-euse est sensé-e pouvoir réaliser dans un contexte professionnel ? Il ne s'agissait donc pas de synthétiser l'ensemble des acquis de formation, mais bien de partir du terrain professionnel pour en dégager les compétences nécessaires dans l'exercice de la fonction, exercice intéressant pour des pédagogues plongés au quotidien dans le développement de savoir-faire et de savoirs. Quitter cette logique de formation pour aller vers la logique métier axée sur les activités clés a permis de décrire nos pratiques sous un jour différent.

Six activités clés ont été identifiées. En effet, pour le groupe de travail, l'employé-e administratif-ive et d'accueil a prioritairement comme tâche de :

- organiser et planifier (activité clé 1),
- accueillir par téléphone et en face à face (activité clé 2),

- assurer le traitement du courrier entrant et sortant (activité clé 3),
- gérer des documents informatisés et/ou papier (activité clé 4),
- enregistrer, saisir, mettre en forme et classer des documents à l'aide de l'outil informatique (activité clé 5),
- intégrer et évoluer (activité clé 6).

Chaque activité clé a été ensuite dépliée afin d'identifier les compétences, qui elles-mêmes ont été découpées pour lister les savoir-faire, savoir-être et savoirs qui doivent être mobilisés pour réussir cette activité.

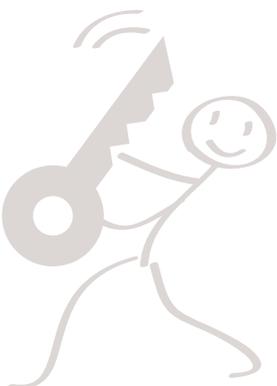
Cette logique « emploi » permet donc de décrire de manière précise les ingrédients nécessaires à la bonne gestion du poste de travail en contexte professionnel. Nous avons, pour ce faire, pris le temps de le confronter au terrain en demandant l'avis des formateurs, de certains employeurs et travailleurs. Il nous a semblé essentiel aussi que les mots soient simples et non équivoques. Ce manuel devait être limpide d'emblée même si cet objectif est toujours inatteignable. Les allers et retours sur le document ont permis de détecter les zones de flou lorsque, nous-mêmes, nous ne pouvions plus identifier clairement notre idée derrière les mots.

Changement de casquette: nous sommes ensuite passées à la construction du référentiel de formation.

Il nous fallait identifier dans une logique formative les compétences qui doivent être regroupées car bien souvent et dans un souci de cohérence pédagogique, elles sont travaillées ensemble. Ainsi, il est apparu que l'unité de formation 4 qui a pour objectif que « le-la stagiaire sera capable d'organiser et de gérer des plannings de travail, des stocks, des espaces de travail, de classer et d'archiver » regroupe l'activité clé 1, citée ci-dessus, dans son entièreté mais aussi les compétences 1 et 2 de l'activité 4. En effet, il y a une logique à les regrouper dans le processus d'apprentissage car d'emblée, il s'agit d'un même type d'opérations.

Vient enfin l'étape du référentiel d'évaluation qui a été finalement la plus ludique: imaginer une séquence permettant d'évaluer l'intégration des compétences liées à chaque unité de formation.

L'important ici était de canaliser la créativité car elle était foisonnante et de construire une épreuve d'évaluation réaliste au regard des réalités de terrain (moyens humains, moyens matériels, moyens temporels).



Comme dit précédemment, pour nous, et tout au long du processus, notre objectif était de rendre intelligible ce travail pour le plus grand nombre et le plus représentatif des réalités du terrain variées.

Enfin, la méthode Thésée a été une colonne vertébrale qui a structuré nos rencontres et nous a évité des écueils (confondre les logiques) et des pertes de temps. Nous avons un timing précis à respecter par référentiel. Cette donnée temporelle nous encourageait à finaliser et à arrêter nos décisions. Le danger dans ce genre de travail est effectivement qu'on peut ergoter des années sur un terme, une structuration, un indicateur. La limite de temps de ce point de vue est un repère. ●●●●●

Annette REMY,  
Coordinatrice de projet Retravailler Namur  
et animatrice méthode du référentiel  
« Employé-e administratif-ve et d'accueil »



© AID

## Pour en savoir plus...

- Profil de qualification et de formation de la CCPQ : Auxiliaire administrative et d'accueil, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- Référentiels métier/compétences du CVDC : Employé administratif, [www.cvdc.be](http://www.cvdc.be).
- Thésée: Le guide méthodologique des filières et des passerelles, projet européen EQUAL 2008, [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be).
- SFMQ : Guide méthodologique version D, juin 2012, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- CEF, Avis n°113: « Compétences non-techniques, compétences transversales, une question de contexte ».
- Commission européenne: « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie un cadre de référence européen », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.
- Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » (2010/C 117/01).

1 Le groupe de travail a pris l'option de conserver, à côté des cinq compétences transversales visant l'autonomie professionnelle et des quatre compétences transversales visant l'autonomie sociale commune aux 7 référentiels, une activité-clé transversale spécifique dans le référentiel métier de l'employé-e administratif-ve et d'accueil.



# Le référentiel du métier

## Ouvrier semi-qualifié en entreprise de création, entretien et aménagement parcs et jardins

### Participant-e-s au groupe de travail : 6 centres de formation

Françoise Marcil et Maxime Fontaine, Centre Pilote pour la Formation et l'Economie Sociale

Fabrice Illing, Gaëlle Gerin et Julie Skieresz, Centre d'Orientation et de Formation

Maxime Waroquier, Droit et Devoir

Cédric Schyns et Hugues Delvaux, L'Essor

Guy Lejeune, Jeunes au Travail

Alain Malengraux et Ludovic Molle, La Renouée

### Animateur méthode

Hugues De Bolster, fédération Aleap

À l'évidence, la définition de référentiels n'était naturelle pour aucun des membres du groupe « Référentiel parcs et jardins ». Il nous a fallu puiser dans toute notre persévérance et notre créativité pour aller au bout des travaux et leur donner la cohérence qui décrit pleinement un métier. En identifier les activités clés et les décortiquer en compétences, aptitudes et savoirs est un exercice complexe parce qu'il demande de hiérarchiser les activités. Ce travail de conceptualisation a néanmoins été extrêmement enrichissant pour les participants.

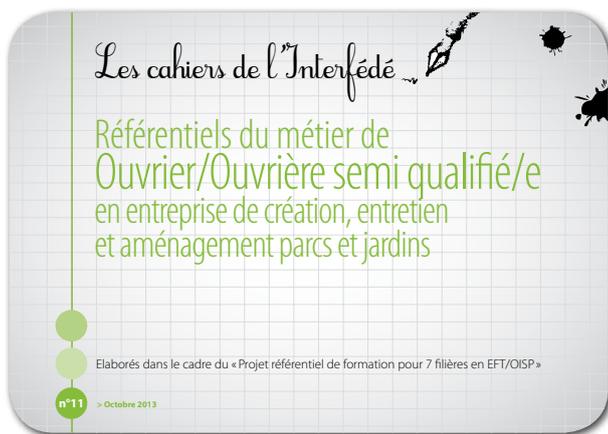
Dans cet article, nous vous proposons de présenter le cheminement de notre réflexion qui a abouti à la production des référentiels métier, de formation et d'évaluation pour « ouvrier semi-qualifié en création et entretien de parcs et jardins ». Ensuite, nous relayerons comment formateurs ou coordinateurs de filière « verte », qu'ils aient été ou non impliqués dans la production du référentiel, apprécient

l'utilité de l'outil. Nous aborderons les questions liées à l'appropriation des référentiels, leur implémentation dans les centres et leur utilisation par les équipes pédagogiques dans un article distinct.

### S'inspirer d'un référentiel existant ?

La méthodologie de travail demande de définir le référentiel métier en y énonçant les attentes d'un employeur potentiel en termes de compétences, aptitudes et savoirs que doit maîtriser un « homme de métier » sur le marché de l'emploi. Ensuite, le référentiel métier est décliné en référentiels de formation et d'évaluation. La logique de l'approche met en priorité les besoins en compétences demandées sur le marché de l'emploi pour un métier déterminé, besoins auxquels la formation doit répondre. On perçoit les enjeux qui peuvent s'y cacher. D'ailleurs, dans la méthodologie retenue par le Service Francophone des Métiers et des Qualifications, les référentiels métiers sont définis conjointement par les partenaires sociaux.

Mais, aucun référentiel métier disponible ne correspondait vraiment aux attentes du groupe « Référentiel parcs et jardins ». Soit ils étaient trop qualifiés (CVDC), soit ils étaient trop scolaires (CCPQ) ou trop éloignés du métier choisi. De plus, si le choix du métier « parcs et jardins » défini par la Commission pédagogique de l'Interfédé est cohérent par rapport au marché du travail, du côté des formations organisées en EFT-OISP, la diversité des intitulés de formation à laquelle le référentiel pourrait s'adresser est large : jardinier, éco cantonnier, ouvrier en parcs et jardins, etc. Pourtant, malgré ces nombreux intitulés, les filières impliquées dans la démarche référentielle - uniquement des EFT - présentaient un tronc commun d'activités dans lequel chaque filière se reconnaissait. Ce qui s'explique largement du fait que les travaux exécutés sont dictés par la demande du marché et portent principalement sur des travaux d'entretien et de création de parcs et jardins. Les différences entre filières se situaient plutôt dans une variable d'intensité pour certaines activités (par exemple en abattage/élagage ou en aménagement de structures non végétales) ou dans les moyens utilisés pour les exécuter (on n'entretient pas des jardins de 2 ares avec le même matériel que des parcs de 2 ha).



## Un référentiel adapté au public des EFT-OISP demandait de créer un référentiel pour « ouvrier semi-qualifié en entreprise de création, entretien et aménagements de parcs et jardins ».

Les riches échanges entre les participants, la comparaison entre les différentes filières représentées, la réflexion sur les objectifs pédagogiques et surtout le niveau d'autonomie ou de responsabilité dans l'exécution des tâches attendu des stagiaires nous ont fait prendre conscience que nous devions créer un référentiel métier dont le niveau d'exigence est adapté au plus grand nombre de stagiaires. Car en matière de création ou d'entretien de parcs et jardins, la responsabilité du praticien - et donc son autonomie - est dictée par la complexité du vivant. Rien n'est jamais figé ou exact, les décisions d'intervention se prennent et se justifient en référence au sol et la vie qu'il héberge, au végétal et sa physiologie, à la saison, l'exposition et la météo. Un ouvrier qualifié en parc et jardin doit maîtriser l'ensemble de ces paramètres et prendre la meilleure décision d'intervention. La somme de connaissance de base nécessaire à ce niveau d'autonomie et de responsabilité n'est pas à la portée de la grande majorité des stagiaires d'EFT ou d'OISP sur le seul parcours de 2.100h. Par contre, nous pouvons former d'excellents ouvriers capables d'effectuer avec doigté les gestes techniques qu'un chef d'équipe leur aura indiqués, d'assister un chantier avec efficacité, d'être responsable de tâches simples.

Ce constat justifie la décision du groupe de créer un référentiel métier inexistant encore, celui d'ouvrier semi-qualifié en

création et entretien de parcs et jardins. Tout en insistant sur le fait que des stagiaires plus aguerris, plus avancés dans leur parcours d'acquisition de compétences, aptitudes et savoirs pourront utilement être accompagnés dans une démarche de validation des compétences ou vers une passerelle avec un opérateur qualifiant où le métier d'ouvrier jardinier qualifié existe.

## Un métier complexe, qui agit sur du vivant et qui demande de nombreuses compétences

Après de nombreux débats, remises en question et retours de l'animateur, le groupe a défini sept activités clés qui déterminent le métier d'ouvrier semi-qualifié en création et entretien de parcs et jardins. Mais surtout, il a choisi de créer deux activités clés transversales, car le métier demande de maîtriser de nombreux actes techniques qui appellent à des compétences, aptitudes ou savoirs de base et/ou transversaux.

La première, « Mettre en œuvre les techniques professionnelles générales des métiers verts », regroupe des compétences telles que la prise de mesures et la transcription d'un plan, les réglages et l'entretien de premier niveau des machines et outils, les traitements phyto, fertilisation et amendements ou la reconnaissance de plantes cultivées et adventices. La seconde, « Adopter un comportement professionnel » regroupe des compétences transversales, davantage comportementales, mais propres au métier. Y sont regroupées les compétences telles que la sécurité et l'ergonomie, l'organisation du chantier, l'utilisation des machines et outils, le transport des machines, outils, matériaux et végétaux, la détection (mais pas l'identification) d'anomalies sur les plantes ou les espaces cultivés, etc.

## Les référentiels de formation et d'évaluation

La déclinaison en référentiels de formation et d'évaluation n'a pas occasionné trop de difficultés. Le regroupement des activités clés liées à la création de jardins en une seule unité de formation (UF) et celles liées à l'entretien en une autre apparaissait assez logique dans la mesure où ce sont des « blocs » de formation qui peuvent être validés comme tels, correspondant à des segments du métier pouvant être pratiqués indépendamment.

En suivant la même logique, le groupe a défini des UF spécifiques à l'abattage/élagage ainsi qu'à la création et à l'entretien de structures non végétales. Dans ces cas, outre la logique « segment de métier », l'argument est que ces aspects de la formation ne sont pas pratiqués dans tous les centres et, s'ils le sont, c'est avec des niveaux d'intensité très différents. Dès lors, organiser le référentiel de formation en les distinguant dans des UF spécifiques, facilitera la définition des programmes de formation dans les centres. Ils pourront ignorer, adopter ou développer plus intensément ces aspects selon leurs objectifs et activités.





En ce qui concerne le référentiel d'évaluation, les consignes étaient de raisonner en termes d'épreuves de validation des UF. Il en résulte des indicateurs relativement globaux qui valident un ensemble de comportements, d'aptitudes et de savoirs. Les participants jugent l'outil de validation intéressant, mais difficilement praticable en interne pour trois raisons principales. La première est que les formations ne sont pas (encore) organisées en UF. Il est dès lors difficile de valider un bloc de comportements, d'aptitudes et de savoirs y correspondant. La seconde est que le métier est saisonnier et, plus particulièrement encore pour les EFT, les opportunités de chantiers déterminent les activités de formation. Par exemple, une saison peut s'écouler sans qu'il y ait eu des activités de scarification ou de semis de pelouses. Ces caractéristiques font que les différentes Unités de Formation se déroulent plutôt simultanément que selon une chronologie préétablie. Enfin, l'aspect « épreuve d'évaluation » ne prend son sens que si les épreuves sont organisées en marge du cadre pédagogique de l'EFT ou de l'OISP, lors de moments spécifiques, avec des examinateurs externes. Ce qui demande un travail d'organisation appréciable, mais pas insurmontable comme en atteste l'expérience de « la filière verte » dans la région liégeoise. « La filière verte » permet aux stagiaires des EFT et OISP de la région de valider des UF et d'ouvrir l'accès à la formation qualifiante dans l'Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale de Huy-Waremme<sup>1</sup>. L'initiative dépasse déjà des accords bilatéraux entre une EFT-OISP et une école de Promotion Sociale et préfigure des « Recaf » internes au secteur qui verront probablement le jour à l'aune de cet intense travail de définition des référentiels.

En interne, le référentiel d'évaluation est une bonne base pour revisiter les évaluations techniques réalisées avec les stagiaires. De l'avis des équipes pédagogiques, sa déclinaison en guide d'évaluation interne devra être plus détaillé et il nécessitera de définir des indicateurs sur des tâches bien plus précises. Ceci dans l'objectif de rencontrer les principales attentes d'une évaluation : permettre au stagiaire de se voir évoluer dans sa formation et faciliter l'adaptation de l'encadrement et du programme individuel à ses besoins.

## L'intérêt des référentiels vu par les équipes pédagogiques de filières parcs et jardins

La diffusion du référentiel parcs et jardins suscite un intérêt évident de la part des équipes, en particulier des formateurs. Nombreux sont ceux qui soulignent le rôle professionnalisant que l'outil jouera à l'avenir dans le secteur en énonçant un cadre pédagogique et technique permettant aux centres et aux travailleurs de s'évaluer et d'évoluer. Les formateurs jugent l'outil pertinent et expriment leur satisfaction d'avoir un guide « qui permet de mieux cibler les compétences techniques à transmettre aux stagiaires » et de donner une vision globale du métier d'ouvrier semi-qualifié « qui formalise et clarifie les matières et les niveaux d'autonomie à atteindre ». Indubitablement, le référentiel apporte aux équipes une aide précieuse, au quotidien, dans la mission d'accompagnement des stagiaires.

Mais attention, l'existence d'un référentiel métier, incluant actes techniques et comportement professionnel ne doit pas détourner les formateurs et les autres membres du personnel pédagogiques des centres de la mission - au moins si pas plus importante - visant l'acquisition des compétences transversales favorisant « l'autonomie sociale » et « l'autonomie professionnelle ».

Les membres du groupe de travail ont tellement bien perçu le potentiel de l'outil qu'ils ont créé qu'ils ont décidé de poursuivre de nouveaux objectifs ensemble... Voir l'article « Des référentiels parcs et jardins à la construction d'outils communs ». ●●●●●

Hugues DE BOLSTER,

Chargé de mission à la fédération Aleap et animateur méthode du référentiel d'Ouvrier semi-qualifié en entreprise de création, entretien et aménagement parcs et jardins

## Pour en savoir plus...

- Profils de qualification et de formation de la CCPQ : Ouvrier/ Ouvrière en implantation et entretien des parcs et jardins et ouvrier/ère jardinier, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- Référentiel de compétences du Consortium de Validation des Compétences : Jardinier, [www.cvdc.be](http://www.cvdc.be).
- Référentiels EQUAL VALID, projet européen EQUAL 2000-2008 : Ouvrier semi qualifié en création, entretien et aménagement parcs et jardins.
- Thésée : le guide méthodologique des filières et des passerelles, projet européen EQUAL 2008, [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be).
- SFMQ : Guide méthodologique version D, juin 2012, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- CEF, Avis n°113 : « Compétences non techniques, compétences transversales, une question de contexte ».
- Commission européenne : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans un cadre de référence européen », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.
- Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» (2010/C 117/01).

<sup>1</sup> Concrètement, les stagiaires de différents centres inscrits dans cette filière suivent ensemble le module horticulture de base (40 h) donné par l'Institut Provincial d'Enseignement de Promotion Sociale (IPEPS) de Huy-Waremme dans un des centres de formation liégeois impliqués : l'OISP Alternatives Formation, les EFT La Bourrache, Le Cortil et Cynorhodon ainsi que le Centre de Formation Professionnelle le Plope. La réussite à ce premier module permet d'accéder aux modules suivants : parcs et jardins, floriculture, maraîchage et son complément culture biologique. Ceci de façon souple et flexible, avec un certificat délivré par module réussi. Pour ceux qui suivent le cursus dans son entièreté, l'épreuve intégrée permet de décrocher le certificat Professionnel Secondaire Inférieur (CPSI). Les opérateurs impliqués dans ce projet ont « traduit » le référentiel de l'Enseignement de promotion sociale dans un outil commun d'évaluation individuelle. Celui-ci se présente sous la forme d'un « road-book » que reçoit chaque stagiaire. Les formations sont dès lors individualisées et les compétences sont enseignées par les formateurs des différents centres. Au final, c'est l'IPEPS de Huy-Waremme qui assure l'évaluation et la certification, dans une fonction de tiers extérieur qui a toute son importance. Depuis 2006, ce ne sont pas moins de 291 personnes de la région liégeoise qui ont été inscrites dans cette filière. Le taux de réussite au module horticulture de base est de 71 %. (Source : Focus Sectoriel : Maraîchage, Entretien parcs et jardins, Horticulture. Le temps de la récolte. CSEF Liège, 2013)

# Des référentiels parcs et jardins à la construction d'outils communs

## Participant-e-s à ce GT « Constructions d'outils communs » : 6 centres de formation EFT

Françoise Marcil et Maxime Fontaine, Centre Pilote pour la Formation et l'Économie Sociale

Benoît Damuseau, Le Cortil

Cédric Schyns et Hugues Delvaux, L'Essor

Guy Lejeune et Alain Berus, Jeunes au Travail

Jean-François Dussart, La Petite Main Fleurusienne

Aïcha Bourdji et Molle Ludovic, La Renouée

## Animateur

Hugues De Bolster, fédération Aleap

Lors de l'évaluation des travaux menés par le groupe « référentiel parcs et jardins », les participants ont décidé de s'organiser et de poursuivre des travaux en commun tant ils percevaient le potentiel du référentiel pour revisiter et améliorer le programme de leurs filières respectives. L'Interfédé a entendu leur demande et introduit une demande de financement à notre fonds sectoriel pour en financer l'accompagnement.

Pour poursuivre le travail, le groupe a lancé un appel à participation à l'ensemble des EFT qui développent une filière verte. Le groupe de base s'est quelque peu modifié, certains l'ont quitté et d'autres l'ont rejoint. Une attention particulière a été portée pour que les nouveaux venus puissent appréhender dans le détail les référentiels et participer pleinement aux travaux. Dès le départ, le groupe décide de travailler sur la base d'un principe de partage mutualisé des productions. Le groupe reste ouvert mais tout nouvel arrivant devra partager des productions pour le rejoindre et bénéficier du travail déjà réalisé.

## Des constats et des objectifs communs

Trois constats présidaient à la poursuite des travaux par le Groupe de Travail (GT).

D'une part, les travaux sur le référentiel ont mis en évidence les besoins en supports pédagogiques de formation adaptés au public des EFT-OISP, en particulier pour la transmission des savoirs. Ils doivent être suffisamment techniques et précis pour aborder des matières souvent complexes tout en restant accessibles et attractifs pour les stagiaires. La somme des connaissances à transmettre est tellement vaste qu'il serait impossible à un seul centre, un seul opérateur, de répondre à l'ensemble des besoins, d'où l'intérêt de mutualiser le travail.

D'autre part, la saisonnalité du métier qui entraîne un déroulement simultané des différentes UF ainsi que l'organisation des formations en « entrées permanentes » dans de nombreuses EFT nécessite d'avoir un outil de suivi longitudinal d'acquisition des compétences par les stagiaires.

Enfin, en matière de suivi et d'évaluation, il est nécessaire de développer un outil muni de critères précis, de points d'attention liés à l'exécution de tâches qui permettront aux formateurs de mieux transmettre encore les bons gestes, les bonnes attitudes aux stagiaires. L'idée est de produire des mémos de suivi des multiples microcompétences spécifiques et transversales auxquelles on fait appel dans l'exécution d'une tâche précise.

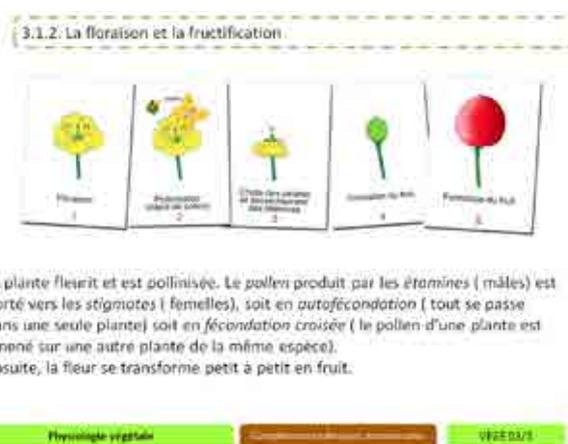
De ces constats, le GT s'est fixé les trois principaux objectifs :

- produire et partager des supports pédagogiques en lien avec les contenus organisés en Unités de Formation dans le référentiel ;
- développer un outil de suivi d'acquisition des compétences prévues dans le référentiel de formation par les stagiaires et permettant d'anticiper, d'adapter et de suivre leur parcours pédagogique spécifique, lié à la saisonnalité du métier, leur date d'entrée en formation et leur rythme d'apprentissage ;
- produire un outil d'évaluation muni d'indicateurs précis permettant d'assurer le suivi de l'acquisition de micro-compétences par tâche spécifique.

## La construction de supports pédagogiques et leur partage

Dans le but d'identifier les supports pédagogiques, le GT est reparti non pas du référentiel de formation mais du référentiel métier qui identifie précisément pour chaque activité clé les différentes compétences déclinées en aptitudes et connaissances. De plus, le groupe présentait qu'une partie importante du travail de production des supports pédagogiques allait se situer dans les « activités clés transversales » qui rassemblent de nombreuses connaissances de base nécessaires à l'exercice de la profession.

Depuis janvier 2013, le groupe travaille à cet objectif et est en voie de l'atteindre, seules quelques productions restent à finaliser et à valider. La première étape a été d'identifier les différents supports nécessaires, d'établir une table des matières et de partager le travail.



La table des matières se divise en **trois grandes parties** :

- **Les connaissances liées aux compétences métiers**, partie organisée en chapitres suivants les UF du référentiel de formation : créer des espaces verts, entretenir des espaces verts, créer et entretenir des structures non végétales, abattage et élagage, protéger l'environnement et valoriser les déchets.
- **Les connaissances techniques transversales**, partie organisée en chapitres liés aux domaines de la connaissance des sols et des amendements, la physiologie végétale, la lecture et transcription d'un plan, la connaissance



et l'utilisation des produits phyto, le matériel et l'outillage, l'ergonomie et la sécurité ;

- **La partie « antisèche »** qui rassemble un outil qui permet d'approcher la nomenclature et l'identification des plantes, un imagier du vocabulaire des principaux outils manuels et un lexique des termes techniques.

Les productions sont réalisées en PowerPoint sur la base d'un modèle, d'un code couleur et d'un « mot valise » court (CRÉER, VEGE, MECA, etc.) qui renvoie à chacune des parties.

Les productions sont soumises à l'avis du groupe qui les critique dans un souci d'amélioration sur quatre aspects : la pertinence et l'exactitude du contenu, l'organisation et la présentation des diapos.

Les productions sont partagées sur Dropbox grâce à un compte commun. Une fois finalisées, elles sont glissées dans un fichier spécifique. Actuellement, 35 supports pédagogiques sont finalisés. L'ensemble des supports représente plus de 700 diapos, largement illustrées et commentées comme on peut en juger sur les illustrations ci-contre.

## La construction d'un outil de suivi de l'acquisition des compétences

Cet outil est toujours en construction. Il est conçu sur un tableur Excel qui permet selon la date d'entrée en formation du stagiaire de préparer le programme individuel du stagiaire au fil des saisons. Il décline chaque activité clé prévue au référentiel métier selon la manière dont il aura été implémenté dans le centre, en compétences, aptitudes et savoirs.

L'intérêt est évidemment d'attirer l'attention de l'équipe pédagogique sur les points du programme de formation qu'il faudrait travailler plus intensément avec le stagiaire en fonction de la saison. Par exemple, si un stagiaire a démarré sa formation en fin d'été, il sera important de travailler avec lui les séquences d'abattage ou d'élagage et de veiller à ce qu'il atteigne un degré de maîtrise suffisant dès l'automne même s'il est encore débutant. Car la probabilité qu'il soit sorti de formation à l'automne suivant, est grande même si la plupart des formations permet d'atteindre 2.100 h.

À terme, l'outil devra permettre - et au stagiaire et à l'équipe pédagogique - de suivre l'évolution de l'acquisition des compétences prévues dans le programme de formation et d'adapter ses objectifs de formation et son encadrement en conséquence. Il permettra d'identifier sur la base d'éléments objectifs si le stagiaire est prêt pour une éventuelle épreuve de validation, telle que prévue au référentiel d'évaluation.

## Et pour la suite... des fiches par tâches ou microcompétences

En 2014, le groupe a souhaité travailler avec les formateurs sur la question de l'implémentation du référentiel dans leurs pratiques de formation. Une première séance de travail a permis aux formateurs des centres participants au GT de s'approprier les référentiels, d'en découvrir l'utilité et d'envisager son

implémentation dans les centres. Les retours de la séance de travail ont permis au GT de prendre conscience de la nécessité d'orienter la suite des travaux vers une approche en micro-compétences et points d'attention organisés par activités ou tâches. C'est une étape complémentaire au travail de suivi et d'évaluation. Elle le précise et l'objective.

Il s'agit de développer des outils munis de critères précis, de points d'attention particuliers liés à l'exécution de tâches spécifiques. Ces tâches mobilisent de multiples micro-compétences spécifiques et transversales, savoirs et savoir-faire auxquels on fait appel dans leur exécution. L'idée est de créer des mémos de suivis par tâche, véritables « pense malin » du formateur. Par exemple, dans le cas d'une tonte de pelouse - tâche a priori simple - le formateur doit être attentif à une série d'éléments tels que: l'organisation du travail et le respect du plan de tonte, la régularité de la tonte et des bandes de tonte, la position sur la machine, la sécurité, l'attention portée à l'entretien de premier niveau de la machine, etc. Les formateurs maîtrisent bien évidemment ces différents aspects du métier mais les consigner en des fiches pratiques leur facilitera leur travail d'observation et de conseil et leur permettra de travailler les bons gestes, les bonnes attitudes avec les stagiaires.

Pour le stagiaire, ces points déclinés sous forme de niveau d'acquisition ou de maîtrise lui permettent de se voir évoluer tout au long de son parcours de manière plus fine que lors des évaluations périodiques qui abordent généralement les points techniques de manière assez globale. L'idée est de renforcer le processus d'estime de soi et de confiance dans l'acquisition des compétences attendues par un rythme plus soutenu et moins formel que lors des évaluations périodiques.

Dans le but de progresser dans la production de tels mémos ou fiches pratiques, le GT organise actuellement des visites thématiques de chantiers entre les centres participants. À chaque visite, les tâches sont décortiquées, le travail des stagiaires et les consignes données par le formateur sont analysés. Le but est d'identifier les points clés de la tâche, les points forts et les points d'amélioration dans sa réalisation. Ces points servent alors à définir des indicateurs plus vérifiables, car plus précis, que les indicateurs formulés dans le référentiel d'évaluation. Mais, un tel travail n'aurait pas été possible sans définir au préalable les référentiels métiers, de formation et d'évaluation qui circonscrivent et organisent les compétences, aptitudes et savoir.

Ce n'est qu'à l'automne que le GT pourra exploiter le matériel rassemblé et commencer à produire des fiches pratiques. Saisonnalité du métier oblige ! ●●●●●

Hugues DE BOLSTER,  
Chargé de mission à la fédération Aleap  
et animateur méthode référentiel



© L'Essor asbl



# Les référentiels du métier

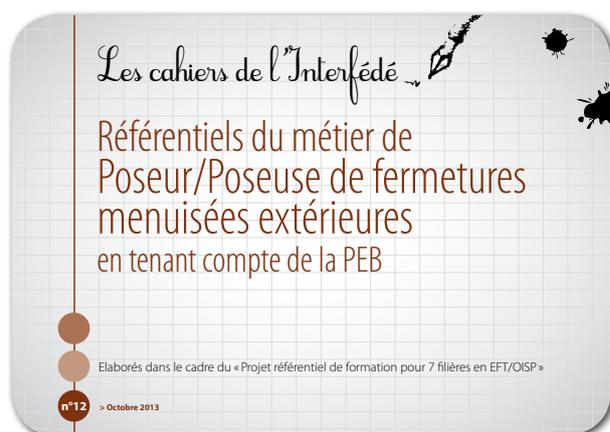
## Poseur/poseuse de fermetures menuisées extérieures en tenant compte de la PEB<sup>1</sup>

### Participant-e-s au groupe de travail : 4 centres de formation EFT

Jean-Marc Bonvoisin et Philippe Bovy, Isocèle  
Vicky Costanza et Frédéric Rémy, Les Péniches  
Yohan Leflot, Ateliers de Pontauray  
Alain de Moffarts, Quelque Chose à Faire

### Animatrice méthode

Valérie Vanbesien



### Un référentiel à circonscrire

Lorsque l'on construit des référentiels, il est utile de partir de l'**existant**. Pour ce groupe de travail, il faut prendre en compte le fait que des référentiels<sup>2</sup> ECO+ ont été élaborés entre 2009 et 2011 par deux fédérations (ACFI et AID). La première phase de ce projet ECO+ porte sur les métiers de l'isolation, de l'ossature bois, du plafonnage à l'argile, des toitures vertes.

Il fallait donc prioritairement trouver **un métier non exploré par ECO+** qui complète les productions réalisées précédemment ou en cours de construction. C'est donc le métier de « Poseur de fermetures menuisées extérieures<sup>3</sup> tenant compte de la PEB » qui a fait l'unanimité. **Un défi**, car le métier est très ciblé.

L'une des difficultés rencontrées dans notre secteur, c'est que les métiers se chevauchent. C'est le cas de ceux du domaine de la construction. Des métiers différents peuvent présenter des caractéristiques communes, voire inclure des activités identiques. Pour savoir ce que recouvre un métier, il est utile de réaliser une **nomenclature**, c'est-à-dire une classification et une définition des métiers d'une même famille. De cette manière, l'offre de formation et les compétences qui y sont acquises sont clarifiées.

### Une définition du métier construite ensemble

Une **définition** du métier a été élaborée par le groupe de travail **en tenant compte** des Profils de qualification et de formation de la CCPQ ([www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be)) de menuisier et monteur-placeur d'éléments menuisés et du référentiel de compétences du Consortium de validation des compétences ([www.cvdc.be](http://www.cvdc.be)) de poseur de fermeture menuisée. Dans la démarche référentielle, il est en effet important de cerner et de **définir** le métier pour s'entendre sur les compétences qui vont en découler, les activités de production et de service qui y sont associées.

*« Le/la poseur/poseuse de fermetures menuisées extérieures en tenant compte de la PEB travaille, sous la responsabilité du responsable de chantier. Il/elle participe au placement de châssis extérieurs. Dans toutes ses actions, il/elle applique et respecte les règles de sécurité, d'hygiène d'ergonomie, d'environnement et du PEB ».*

### Un référentiel de compétences

Le référentiel métier/compétences a été construit sur base des référentiels existants et de l'**expérience** des participants dans le métier. Il comprend dans un premier temps une présentation des activités-clés du métier (appliquer des règles de sécurité, d'hygiène, de protection de l'environnement ; préparer son poste de travail ; placer des menuiseries extérieures en tenant compte de la PEB ; nettoyer et ranger le chantier) en tenant compte que celles-ci comprennent les compétences favorisant l'autonomie professionnelle (cinq compétences transversales<sup>4</sup> en soutien de l'autonomie professionnelle) et quatre pour l'autonomie sociale<sup>5</sup> des stagiaires. Chaque compétence fait l'objet d'une description détaillée des acquis d'apprentissage.

## Un référentiel de formation

Passer du référentiel métier/compétences au référentiel de formation suppose de **(ré)articuler** les activités-clés entre elles de manière à proposer des unités de formation pertinentes. Les unités de formation peuvent être créées à partir d'une ou de plusieurs activités clés ou d'un ensemble d'activités clés complémentaires.

Pour le métier de poseur/poseuse de fermetures menuisées extérieures en tenant compte de la PEB, le groupe a trouvé utile de proposer un module **introductif** qui regroupe une série d'apprentissages particuliers (par exemple identifier les caractéristiques générales de l'écoconstruction dans le cadre plus large de la construction ; situer le bois dans le cadre de l'écoconstruction) liés à la formation en écoconstruction : spécificités de l'écoconstruction face aux techniques classiques du bâtiment, mais aussi face aux enjeux globaux.

Ce module est essentiel à la fois pour garantir la compréhension du travail dans une vision globale entre tous les corps de métier et de visualiser leur interdépendance fondamentale. Il est aussi nécessaire pour donner du sens à ces métiers et à leurs apprentissages. Il doit donc être intégré dans tout apprentissage de l'écoconstruction.

Les participants se sont ensuite attachés à détailler l'unité de formation : « poser des fermetures menuiserie extérieures en tenant compte de la PEB » qui comporte deux séquences : préparer un poste de travail et les supports et placer des menuiseries extérieures en assurant leur isolation et étanchéité.

## Le temps de l'évaluation

Conformément à la démarche référentielle, les travaux se sont clôturés par la production d'un référentiel d'évaluation centré sur l'accueil et le suivi des clients. Pour ce faire, une épreuve, des critères et indicateurs ont été proposés par le groupe.

## Exemple d'épreuve d'évaluation

*« Sur base des consignes reçues (rédiger des consignes avec par ex : dépose de l'ancien châssis, travail en autonomie, respect du temps imparti) et d'un plan simple de pose, vous devez placer et réaliser l'isolation d'un châssis simple (ou à double ouvrant, en fonction du chantier à réaliser) en fonction de la baie et en respectant la PEB, les règles de sécurité, d'ergonomie, d'hygiène et d'environnement en vigueur. Les éléments seront stockés selon les réglementations en vigueur et le chantier sera rangé. »*

## Que retenir ?

Bien que le groupe ait été hétérogène, l'intérêt de la démarche réside bien entendu dans le résultat produit par le groupe dans son ensemble, chacun de là où il est. Les travaux ont abouti.

Plus fondamentalement, les participants au groupe de travail, composé principalement de formateurs métiers, ont pu progressivement prendre connaissance par la pratique de la démarche référentielle. Ils ont vu l'intérêt qu'ils pouvaient y

trouver sur le plan pédagogique (décrire l'offre et les compétences acquises en formation) mais aussi d'être au fait des composantes et de l'évolution des métiers. Un bel exercice à poursuivre et renouveler ! ●●●●●

Véronique DUPONT,  
Rédactrice en chef Essor,  
et Chargée de projet fédération Aleap



AID Escalce/Interfédé © Jacques Robert

## Pour en savoir plus...

- Profils de qualification et de formation de la CCPQ: menuisier et monteur—placeur d'éléments menuisés, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- Référentiel de compétences du Consortium de Validation des Compétences : poseur de fermeture menuisée, [www.cvdc.be](http://www.cvdc.be).
- Thésée : le guide méthodologique des filières et des passerelles, projet européen EQUAL 2008, [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be)
- SFMQ : Guide méthodologique version D, juin 2012, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- CEF, Avis n°113 : « Compétences non-techniques, compétences transversales, une question de contexte ».
- Commission européenne : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie dans un cadre de référence européen », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.
- Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail «Éducation et formation 2010» (2010/C 117/01).

- 1 Il s'agit d'une réglementation wallonne portant sur la performance énergétique des bâtiments <http://energie.wallonie.be/fr/la-reglementation-peb.html?IDC=6232>. Le PEB est un document qui établit une image de la performance énergétique (isolation et étanchéité) d'un bâtiment résidentiel. Il est obligatoire en cas de vente ou location.
- 2 [http://www.aid-com.be/sites/default/files/upload/projets/Resultats\\_projets/ECO\\_referentiels.pdf](http://www.aid-com.be/sites/default/files/upload/projets/Resultats_projets/ECO_referentiels.pdf). Le projet pilote rassemble neuf centres de formation en Wallonie. Dans sa seconde phase, le projet Eco+ a donné naissance à la version 2013 des référentiels, complétés par 4 nouveaux métiers (plaquiste, façadier, lagunage et pose de panneaux solaires).
- 3 Ce sont des fermetures extérieures en bois, métal, aluminium, PVC (des portes, des châssis, des volets par exemple...).
- 4 Travailler en équipe (de l'ordre du relationnel et du travail) ; communiquer (de manière adéquate) en situation professionnelle ; organiser et planifier son travail ; adopter un comportement professionnel ; respecter l'environnement.
- 5 Se connaître et prendre soin de soi ; communiquer ; participer à une vie collective/à la société ; s'intégrer sur le marché de l'emploi ou du travail.



# Les référentiels aux Ateliers de Pontaury, une leçon d'humilité



© Ateliers de Pontaury

Les Ateliers de Pontaury ont commencé le travail d'implémentation de plusieurs référentiels dans le cadre de leurs filières menuiserie, écoconstruction, Horeca. Un investissement qui s'accompagne de questions, de défis à relever, mais aussi, déjà, de résultats.

Le parti pris de départ, non négociable, qui guide le processus de réflexion et d'implémentation progressive des référentiels, est bien celui du refus du formatage en dehors de celui de tout mettre en œuvre pour que les participants aux formations soient acteurs de leur vie, de leur projet.

Déjà, quelques plus-values sont identifiables tant pour les stagiaires, les formateurs, que pour le dispositif de formations :

- la définition du métier : ce que l'on sait ou ce que l'on est sensé faire à la sortie de formation et par conséquent ce sur quoi doit porter l'apprentissage ;
- la modularisation des objectifs, l'identification des étapes, mais sans voir ces étapes dans un parcours linéaire ;
- une structuration des semaines didactiques en fonction du contenu et des objectifs identifiés ;
- la systématisation de la planification des modules d'apprentissage de base ;
- l'approche par compétence en tant que soutien à la qualification du stagiaire (dans le cadre d'une collaboration avec le CEFA) ce qui nécessite que l'équipe accepte d'évoluer ;
- la réalisation de fiches techniques (mode opératoire) qui pourraient constituer à terme un réel syllabus pratique ;
- l'établissement d'une fiche d'évaluation de l'acquisition, fonctionnant sur base de codes couleurs permettant tant au stagiaire qu'au formateur d'identifier la progression acquise ou celle encore à acquérir ;
- la mobilisation de l'ensemble de l'équipe autour de la question fondamentale « vers où mener les stagiaires et comment » ;
- un support à la constitution des dossiers d'agrément ;
- un langage commun qui facilitera les passerelles entre organismes de formation.

Intégrer les référentiels c'est d'abord passer avec les équipes par une phase de dédramatisation. Cela implique également une mobilisation transversale sur le long terme qui s'inscrit dans la stratégie du centre. Les Ateliers de Pontaury ont décidé de miser sur le volet pédagogique. La conceptualisation ne doit pas se faire au détriment de la perte du sens de la réalité et d'une approche pédagogique (objectif à atteindre) adaptée au public et aux missions d'insertion que s'est donné le centre, en articulation avec l'accompagnement psychosocial du bénéficiaire. Cette démarche exige une rigueur méthodologique qui passe par la co-construction des contenus de formation avec les formateurs et l'acceptation, en toute humilité, d'outils conçus par d'autres. ●●●●●

Véronique KINET,  
secrétaire de rédaction Essor



## Témoignage

Au sein de l'Atelier de Pontaury, nous avons identifié qu'il était important d'être plus au clair sur les apprentissages des stagiaires en menuiserie. C'est donc assez naturellement que nous avons décidé de participer à l'élaboration de ce référentiel. En effet, il est important que, quel que soit le centre de formation qui encadre les stagiaires, ces derniers aient des références communes. L'échange d'idées entre les différents professionnels du secteur devrait nous permettre d'adapter la méthode la plus pédagogique et la plus efficace pour les stagiaires. C'est pour cela que chaque mot, chaque virgule du référentiel a un sens. Je tiens aussi à souligner la qualité du travail fourni pour la mise en forme de ce référentiel. Ce que nous avons fait là est un bon début, mais il y a encore beaucoup de travail pour couvrir toutes les compétences du métier et pour le faire vivre auprès des stagiaires. Notre métier de formateur a besoin de ce support tellement la diversité est grande. Je pense que ce serait un plus si les Cahiers étaient lus et approuvés par d'autres professionnels, y compris du secteur professionnel. C'est pourquoi il me semblerait bon de faire participer des indépendants pour la suite des référentiels. Étant moi-même satisfait de cette expérience pour ce référentiel, j'invite d'autres à se lancer dans l'aventure.

Yohan LEFLOT, Formateur – Atelier de Pontaury

# Les référentiels du métier Vendeur/Vendeuse

## Participant-e-s au groupe de travail: 4 centres de formation

Roberta d'Alessandro, Nathalie Lepape et Fabienne Stevens, AID Hainaut OISP

Veronique Herrent, Le Bric – Science Service Travail

Béatrice Brasseur et Linda Heyninck, Structure

Veronique Winten, Au four et au moulin

## Animatrice méthode

Bénédicte Hautier, Retravailler Liège



Véronique Herrent

La vente est une filière de formation bien présente au sein de notre secteur, c'est la raison pour laquelle, des référentiels ont été réalisés. Comme dans d'autres filières, l'offre de formation en vente comporte des portes d'entrée différentes. Il était donc utile de faire se rencontrer les centres CISP pour formaliser les différents aspects du métier mais aussi d'observer comment il se décline.

Le témoignage d'un centre ayant participé à la construction du groupe de travail nous permet d'en mesurer l'impact et l'importance. Le référentiel disponible à partir du site de l'Interfédé reflète la richesse des débats et la profondeur du travail réalisé<sup>1</sup>. ●●●●●

<sup>1</sup> Pour des raisons indépendantes de notre volonté, nous n'avons en effet pas pu produire un article sur ce Cahier, nous vous invitons donc à le consulter en ligne. Bonne lecture !!

## Témoignage

Je me suis investie dans le groupe de travail par intérêt à élaborer un référentiel spécifique à notre approche pédagogique c'est-à-dire un référentiel qui s'adresse à des adultes, qui s'inscrit dans les politiques de la formation tout au long de la vie et qui est en prise directe avec le monde du travail. J'avais également le souhait de prendre du recul afin de mieux « regarder » notre pratique professionnelle. Enfin, j'étais curieuse d'appliquer la méthode Thésée.

La plus-value de ma participation a été sans conteste l'expérience partagée avec d'autres centres actifs dans le même secteur d'activités, une approche d'autant plus riche que dans notre groupe de travail, il y avait et des formateurs et des coordinateurs issus des OISP et des EFT, les uns développant une approche plutôt théorique sans être scolaire et les autres une approche plutôt pratique, des approches différenciées et complémentaires. Il faut aussi ajouter un essai transformé de formalisation de notre travail au quotidien et la pose de balises auxquelles se référer pour valider nos programmes d'action.

Pour continuer le travail, il faudrait rendre le référentiel praticable. La méthode utilisée relève, pour moi, d'un exercice fort académique. Parti du terrain, le référentiel doit revenir sur le terrain dans un format accessible non seulement au personnel d'encadrement, mais aussi aux stagiaires. Nos formateurs sont avant tout des hommes et des femmes de métier. Leur approche de la formation est davantage pragmatique.

Véronique HERRENT, Directrice de l'EFT Le Bric



© Au four et au moulin asbl

## Pour en savoir plus...

- Profils de qualification et de formation de la CCPQ « Auxiliaire de magasin », [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- Profils de formation de la CCPQ « Vendeur », [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- Profil de qualification de la CCPQ « Caissier/caissière ».
- Profil de qualification de la CCPQ « Réassortisseur/réassortisseuse ».
- Profil de qualification « vendeur qualifié/vendeuse qualifiée (en magasin de détail, surface spécialisée) ».
- Profil de formation du vendeur, commerçant détaillant, apprentissage : IFAPME 2009.
- Thésée : le guide méthodologique des filières et des passerelles, projet européen EQUAL 2008, [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) ou [www.thesee.be](http://www.thesee.be).
- SFMQ : guide méthodologique version D, juin 2012, [www.sfmq.cfwb.be](http://www.sfmq.cfwb.be).
- CEF, Avis n°113 : « Compétences non-techniques, compétences transversales, une question de contexte ».
- Commission européenne : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, un cadre de référence européen », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 2007.
- Rapport conjoint 2010 du Conseil et de la Commission sur l'état d'avancement de la mise en œuvre du programme de travail « Éducation et formation 2010 » (2010/C 117/01).

# Réflexions sur la place de l'écrit dans les référentiels métiers

Le travail de production de référentiels pour le secteur des CISP a mis en évidence la nécessité de préciser les compétences en lecture/écriture et calcul liées à l'exercice des métiers. En effet, il est très vite apparu dans les différents groupes de travail que des compétences en lecture/écriture/calcul étaient mobilisées dans l'apprentissage des compétences métiers et des compétences transversales. Ne disposant pas des ressources et de l'expertise requise dans les différents groupes pour mener à bien ce travail, nous avons décidé de ne pas les décliner de manière spécifique à ce stade. Cette réflexion devrait être poursuivie de manière plus systématique en sollicitant un appui particulier. Dans son article, Catherine Stercq, conseillère et experte chez Lire et Ecrire en Communauté française, nous rappelle toute la pertinence de le faire en nous interrogeant sur la représentation du rapport à l'écrit en lien avec l'exercice d'un métier, mais aussi, et peut-être surtout, sur la nécessité de clarifier les méthodologies qui permettront de soutenir l'acquisition de ces compétences au sein même des formations. Il est en effet essentiel de veiller à l'apprentissage des compétences de base, aujourd'hui toujours en lien avec l'acquisition « durable » d'un métier. C'est ainsi qu'au niveau européen, huit compétences clés ont été définies comme contribuant à l'épanouissement et au développement personnel des individus, à leur inclusion sociale, à la citoyenneté active et à l'emploi<sup>1</sup>.

La lecture des référentiels métiers construits dans le cadre de l'Interfédé a suscité chez moi deux types de questionnements : celui de l'approche par compétences<sup>2</sup> et celui des compétences transversales. Dans les référentiels, celles-ci sont définies, soit comme favorisant l'autonomie professionnelle : les compétences transversales métier, soit comme favorisant l'autonomie sociale : les compétences transversales sociales. Ce sont dans les compétences transversales que l'on retrouve une compétence « communiquer » (CT sociales) ou « communiquer (de manière adéquate) en situation professionnelle » (CT métier). Et c'est au sein de la CT sociale « communiquer » que l'on retrouve un item : « maîtriser les codes oral et écrit ».

Aucune trace par contre de maîtrise mathématique dans ces compétences transversales, alors que les savoirs mathématiques nécessaires à la réalisation des activités clés des différents métiers sont nombreux, et par ailleurs cités précisément dans les référentiels métiers. Pour mémoire, l'Europe considère les mathématiques comme une compétence clé au même titre que l'écrit.

## Pourquoi cette différence ?

## Les mathématiques, une compétence professionnelle ?

Dans les référentiels métiers plus particulièrement analysés ici, ceux de niveau 1 (en termes de responsabilité, complexité et contexte de travail), les savoirs mathématiques seraient tellement incontournables pour pouvoir réaliser les tâches demandées qu'ils sont sans doute naturellement considérés comme des savoirs professionnels, alors que la maîtrise de l'écrit ne serait de fait jamais nécessaire pour réaliser ces mêmes tâches ?

Ainsi on ne retrouve aucune trace de maîtrise de l'écrit dans les compétences transversales métiers. La compétence « communiquer (de manière adéquate) en situation professionnelle » se décline uniquement en savoir-faire, attitudes et savoirs liés à la communication orale. Par contre, comme on le verra plus loin, l'écrit, tout comme les mathématiques, est bien présent dans les tâches professionnelles.



## La langue, une compétence sociale ?

Parce que le besoin en langue serait considéré comme une problématique sociale, adossée à l'illettrisme ?

Comme le souligne Mariela De Ferrari<sup>3</sup>, dans les représentations du monde professionnel, comme dans celui de la formation professionnelle, le français est souvent considéré comme une compétence sociale ou scolaire, et lorsqu'elle est insuffisante pour l'exercice d'un métier, le besoin linguistique est perçu comme une « difficulté », tout particulièrement lorsque l'écart se situe à l'écrit. La difficulté n'est alors vue qu'à travers du prisme de l'analphabétisme ou de l'illettrisme, bref du stigmaté.

En formation professionnelle, changer de regard implique de considérer la compétence langagière au même titre qu'une autre compétence professionnelle, et non comme un handicap social. La compétence langagière s'intègre, comme les autres, dans un ensemble de compétences à avoir ou à acquérir. Les savoir-faire et savoirs liés à l'écrit sont d'ailleurs bien présents dans les référentiels métiers. Et ce sont bien des savoirs professionnels : « comprendre un plan », « symboles et légendes propres aux plans d'aménagement paysages », « se référer à une clé de détermination simple », etc.

Parce que la langue serait un prérequis ?

Dans les différents référentiels, on ne parle pas de pré requis et les compétences transversales ne sont pas nommées explicitement dans la description des unités de formation des référentiels de formation. Il est seulement indiqué qu'elles doivent être « travaillées de manière transversale aux UF ».

Ne pas nommer les compétences transversales, notamment les compétences langagières et les compétences mathématiques, renforce leur invisibilité. Pourquoi ce silence ? Soit parce qu'on considère qu'elles vont de soi. Soit parce qu'on considère ces compétences comme des prérequis. Soit parce qu'on se centre avant tout sur les tâches à réaliser **« dans des situations simples et similaires à chaque prestation »**.

Ainsi, dans une des situations d'évaluation proposées, c'est le chef d'équipe qui réalise la dilution d'un produit, alors que ce savoir est prévu dans le référentiel de compétence. Outre que l'on ne peut ainsi, me semble-t-il, atteindre les objectifs d'autonomie et de réflexivité recherchés, cela ne peut qu'alimenter les critiques d'une approche par compétences qui favoriserait la réussite de l'activité au détriment des savoirs et de leur construction.

On ne peut faire l'économie d'une réflexion à mener et d'un compromis à trouver entre une logique de formation (comprendre) et une logique de réussite de tâches professionnelles.

Parce que l'on n'est pas au clair sur ce que l'on entend « maîtriser les codes oral et écrit » ou « communiquer » et parce que l'on n'est pas au clair sur les questions pédagogiques ?

Certaines représentations supposent que, pour accéder à des compétences telles que « signaler un dysfonctionnement » ou « consulter les notices d'entretien et de maintenances des machines »... il faut passer par des apprentissages segmentés et ascendants – la lettre, la syllabe, le mot. Or, l'approche pédagogique de l'écrit qui s'avère pertinente et efficace correspond à une démarche interactive, traitant la complexité des documents professionnels (de l'entreprise, de la formation) dès les premiers acquis.

Mais cette approche se heurte parfois à des regards et à des pratiques installées dans le monde de l'insertion et de l'intégration cherchant à « repérer » ou à « situer » des profils d'apprenants pour les orienter dans des logiques « d'alphabétisation » ou « de lutte contre l'illettrisme ». Ces approches risquent d'inscrire les apprentissages dans des logiques de « niveau » ou de « savoirs de base » qui perdent de vue la complexité des situations auxquelles les salariés sont confrontés au quotidien.

Si l'on analyse les items des référentiels de formations sous l'angle des compétences langagières<sup>4</sup> en les classant en « comprendre à l'oral » « communiquer à l'oral » « comprendre à l'écrit » et « communiquer à l'écrit », on obtient le résultat suivant (pour le référentiel « ouvrier/ouvrière semi-qualifié/e en entreprise de création, entretien et aménagement parcs et jardins », pris ici à titre d'exemple, comme exemplatifs des autres référentiels).

### Comprendre à l'oral

- Respecter les consignes reçues.

Ne faudrait-il pas ajouter, ce qui permet d'apprendre et de se former ? Soit :

- les conseils,
- les informations,
- les exposés ou activités en lien avec la formation et notamment l'acquisition connaissances scientifiques, nombreuses dans ce référentiel.

### Communiquer à l'oral

- Communiquer les anomalies au chef d'équipe
- Informer le chef d'équipe des pannes
- Rendre compte de ses observations
- Interpeller le responsable en cas de doute ou d'erreur

Le référentiel ne précise pas si ces savoirs faire sont nécessaires uniquement à l'oral ou si ils sont aussi mobilisés à l'écrit.

### Comprendre à l'écrit

- Se référer à une clé de détermination simple
- Lire les étiquettes des plantes
- Lire les symboles repris sous les étiquettes des plantes
- Pictogrammes relatifs à la sécurité
- Significations des sigles de dangerosité d'utilisation

- Respecter les notices d'utilisation des produits phyto, amendements, fertilisants
- Consulter les notices d'entretien et de maintenances des machines
- Comprendre un plan
- Symboles et légendes propres aux plans d'aménagement paysages

Ne faudrait-il pas ajouter ce qui permet d'apprendre, de se former ? Soit :

- Les supports écrits liés à l'acquisition des connaissances scientifiques telles que le cycle végétatif, la composition des sols, etc. ?

Cet exercice montre combien ces types d'écrits sont variés et mobilisent des « codes » multiples, qui peuvent être transversaux mais sont le plus souvent liés au métier ou à un centre d'intérêt spécifique.

Les obstacles à la lecture d'une flore, même simple, ne se situent pas au niveau du b.a. b.a, mais bien au niveau des savoirs scientifiques et culturels d'une part, et aux raisons de lire, ici une flore, d'autre part. Ce qui ne peut se travailler que dans un cadre – ici professionnel – qui implique ce savoir-faire.

Il doit aussi nous interpeller sur la différence entre le niveau de responsabilité et d'autonomie visée et la complexité de ce qui est demandé en compréhension écrite. Que se passe-t-il réellement dans l'exercice du métier ?

### Communiquer à l'écrit

- Prendre des mesures et participer à la transcription d'un plan

Avec ces seuls items de type mathématique, la communication écrite ne peut intervenir comme prérequis ! Ce qui ne veut bien entendu pas dire que la formation ne doit pas se donner comme objectif de permettre aux stagiaires d'acquérir la maîtrise de l'écrit, à partir de la verbalisation et l'analyse des situations de formation professionnelle.

En conclusion, comme l'Interfédé le précise, il me paraît indispensable de poursuivre le travail sur les référentiels, par ailleurs très intéressant, en approfondissant l'analyse des compétences langagières, mathématiques et scientifiques nécessaires et la manière de permettre leur acquisition dans le cadre de ces formations. ●●●●●

Catherine STERCQ,  
conseillère et experte à Lire et Écrire  
en Communauté française

”

## Témoignage

### La démarche « référentiel » chez Lire et Écrire Centre Mons Borinage (CMB)

Les référentiels métiers, des outils de référence

Lire et Écrire CMB propose aux apprenants le dispositif « alpha alternance » qui permet, dans une même formation, d'alterner l'apprentissage du français et des maths avec une formation qualifiante à l'extérieur. Car une personne qui entre à l'asbl « Lire et Écrire » est une personne qui n'a pas atteint les compétences de base du Certificat d'Études de Base et éprouve des difficultés tant dans la compréhension de textes courants que dans la rédaction d'écrits au quotidien.

Or, en tant qu'adulte, l'apprenant désire s'inscrire dans la société tant au niveau social que professionnel. Grâce aux référentiels, les formateurs articulent les compétences métiers, pour lesquelles les stagiaires éprouvent des difficultés, avec les compétences alpha. Dès la rentrée en formation, les formateurs fixent avec les apprenants les objectifs personnels de chacun. Les compétences alpha de départ du stagiaire sont évaluées sur base d'un test de positionnement. Les objectifs sont ensuite lus et comparés avec ceux d'autres apprenants. Ceux qui se regroupent sont articulés en besoin « alpha » (au niveau de l'oralité, de la lecture, de l'écriture et des maths). À ces objectifs, viennent s'ajouter les compétences métiers auxquelles le stagiaire doit se préparer. Les formateurs ne maîtrisant pas les différents métiers, les référentiels sont donc pour eux, une aide, une sorte de guide pour la réalisation des séquences pédagogiques, tout comme le travail avec les partenaires permet aussi de mieux cerner les compétences qui posent problème aux stagiaires lors du travail en ateliers ou en stage.

L'évolution du stagiaire est régulièrement évaluée afin de permettre l'ajustement de la formation si le stagiaire éprouve encore des difficultés. Aussi, pour une même compétence métier reprise dans le référentiel, l'articulation se fera de différentes manières selon les besoins de chaque stagiaire.

Le référentiel est donc considéré comme un outil de référence permettant de travailler et de construire avec les partenaires et les stagiaires un parcours de formation adapté, s'appuyant sur un mode d'accompagnement spécifique, visant à donner aux apprenants confiance en leurs potentialités et leur permettre l'accès à une formation qualifiante.

Véronique KINET, secrétaire de rédaction Essor

- 1 Communiquer en langue étrangère ; compétences mathématiques de base ; compétences numériques ; apprendre à apprendre ; compétences sociales et civiques ; esprit d'initiative et d'entreprendre ; sensibilité et expression créatrice.
- 2 Nous ne développerons pas cette question ici de manière spécifique.
- 3 Mariela de Ferrari, Français en situation professionnelle : un outil de positionnement transversal 2008 CLP et autres articles.
- 4 On pourrait poursuivre avec les compétences mathématiques.



# Les formateurs et les formatrices des CISP ont leur référentiel

Soencieuse de proposer aux travailleurs du secteur une offre de formation continuée de qualité et répondant aux besoins des travailleurs et des équipes, l'Interfédé s'est engagée dès 2012 dans la production d'un référentiel de formation pour les compétences socio-pédagogiques du formateur en EFT/OISP. Les compétences relatives aux filières étant spécifiques, elles n'y sont pas déclinées. Ce document, validé par le CA, est un outil pertinent pour structurer l'offre de formation, voire mettre en place des partenariats.

## Que fais-tu comme métier ?

Seul ou en équipe, le formateur/la formatrice classe 1 en EFT/OISP permet à un public adulte en Insertion socioprofessionnelle de développer des compétences de base et/ou professionnelles. Ces compétences englobent un ensemble de savoirs, de savoir-faire, savoir-faire comportementaux tant organisationnel que social/relationnel ou psycho-affectif.

Il/Elle participe à la conception d'outils pédagogiques, adapte les méthodes nécessaires ou expérimente. Il/Elle évalue les résultats pour réajuster les contenus et suivre les opérations.

La première étape a permis de produire **un référentiel métier/compétences décliné en sept activité-clés** :

- construire une action de formation ;
- animer des activités de formation ;
- accompagner le stagiaire dans son parcours d'insertion socioprofessionnelle ;
- évaluer une action de formation ;
- s'intégrer à l'organisation et à l'équipe ;
- s'intégrer dans la politique de formation continue de l'organisation ;
- contribuer à l'activité de production.

Elles-mêmes structurées en cinq unités de formation :

- connaissance du secteur et de l'institution ;
- construire et animer une action de formation ;
- accompagner le stagiaire dans son parcours d'insertion socioprofessionnelle ;

- évaluer l'action de formation et le stagiaire ;
- contribuer à l'action de production.

Le référentiel d'évaluation a été ardu à réaliser. Quelles épreuves, quels critères proposer pour rester cohérent avec les principes de formation par le travail et de pédagogie du projet développés dans le secteur ? Le résultat n'est pas tout à fait satisfaisant et devrait être approfondi.

## Un outil pour la formation continuée

Depuis, les référentiels ont été présentés lors d'une journée d'étude en octobre 2013, via les fédérations, et les réunions de plateformes... Ils sont également utilisés dans le module de formation « mon métier formateur/formatrice en EFT/OISP » organisé par l'Interfédé.

Un travail de confrontation entre le référentiel de formation du formateur avec les « contenus » et processus abordés dans le module de formation est actuellement en cours ainsi qu'une réflexion sur l'évaluation des compétences acquises en formation.

## Ne pas s'arrêter en si bon chemin

Dès septembre 2014, les référentiels du formateur classe 2 seront mis en chantier. En 2015, nous avons prévu de travailler le métier d' « accompagnateur/accompagnatrice psychosocial ». D'autres métiers seront sans doute programmés pour les années suivantes.

Marina MIRKES,  
coordinatrice pédagogique Interfédé



# Besoin d'un coup de pouce pour une action en lien avec les référentiels?

**V**ous souhaitez travailler en équipe sur votre projet pédagogique en lien avec le référentiel métier de la filière que vous proposez? Vous envisagez de revoir le dispositif d'évaluation de votre filière de formation en lien avec un référentiel de formation? Vous vous interrogez sur les changements à apporter à votre offre de formation pour qu'elle soit cohérente avec les Unités de formation relatives à un métier donné? Vous envisagez de décliner les compétences de base sous-jacentes à votre offre de formation? Vous souhaitez travailler entre travailleurs sur la production d'un référentiel pour un métier particulier? ...

**Bref, vous avez un projet en lien avec les référentiels de formation et vous souhaitez être accompagné pour le réaliser.**

## Une équipe d'animateurs-méthode au service du secteur

Le projet référentiel portant sur la production de 7 référentiels relatifs à des filières organisées dans le secteur dont il est question dans ce numéro de l'Essor a été animé par **des animateurs-méthodes internes au secteur qui disposent d'une expertise commune**. Ils sont encore aujourd'hui **disponibles pour vous accompagner dans vos actions/réflexions/projets relatifs à « l'implémentation » ou à la prise en compte des référentiels** de formation dans vos propres projets pédagogiques.

L'équipe (appelée dorénavant **« Staff animateurs-méthode »**) est composée de cinq animateurs qui seront rejoints par trois autres personnes actuellement en formation. L'une d'entre elles, formatrice à Lire et Ecrire, sera particulièrement disponible pour travailler à la production de compétences de base en lecture/écriture/calcul relatives à un métier (alpha métier). Le staff est supervisé par Myriam Colot qui a déjà assuré la supervision méthodologique du projet référentiel.

## Un accompagnement est possible

Dans la continuité du projet pilote coordonné par l'Interfédé, l'option de la Commission pédagogique de l'Interfédé, qui coordonne le programme de formation continuée à destination des travailleurs et des équipes, est de soutenir les actions/projets menés par les centres en lien avec les référentiels en cohérence avec les valeurs et options du secteur. En ce sens, une note méthodologique sur l'utilisation des référentiels sera produite à la rentrée sociale en septembre.

Dans cet esprit, les centres qui le souhaitent et qui en font la demande, peuvent, en 2014, être accompagnés pour mener à bien leur projet par un-une animateur-trice méthode.

## Intéressé-é-s?

N'hésitez pas à contacter la coordination pédagogique de l'Interfédé au 081/74.32.00  
marina.mirkes@interfedebelgium.be – raphael.claus@interfedebelgium.be



## Les cinq fédérations membres de l'Interfédération des EFT et des OISP sont :

ACFI • Action Coordonnée de Formation et d'Insertion • [www.acfi.be](http://www.acfi.be) • tél. 02/640.44.07

AID • Actions Intégrées de Développement • [www.aid-com.be](http://www.aid-com.be) • tél. 02/246.38.61 (62 ou 65)

ALEAP • Association Libre d'Entreprises d'Apprentissage Professionnel • [www.aLeap.be](http://www.aLeap.be) • tél. 081/24.01.90

CAIPS • Concertation des Ateliers d'Insertion Professionnelle et Sociale • [www.caips.be](http://www.caips.be) • tél. 04/337.89.64

Lire et Ecrire Wallonie • [www.lire-et-ecrire.be](http://www.lire-et-ecrire.be) • tél. 081/24.25.00

## Le Comité de rédaction

Eric ALBERTUCCIO • Maribel DROESBEKE • Véronique DUPONT • Véronique KINET • Eric MIKOLAJCZAK •  
Françoise ROBERT • Dominique ROSSI • Jean-Luc VRANCKEN

## Secrétaire de rédaction :

Véronique Kinet • 081/74.32.00 • [secretariat@interfede.be](mailto:secretariat@interfede.be)

## Rédacteur en chef :

Véronique DUPONT

## Ont contribué à la rédaction des articles :

Les membres du Comité de rédaction de L'Essor et Myriam COLOT, Hugues DE BOLSTER, Marie-Pierre DESMERGERS,  
Yohan LEFLOT, Pascale LEJEUNE, Joël GILLAUX, Véronique HERRENT, Marina MIRKES, Annette REMY, Catherine STERCQ.

Le numéro 69 sortira en septembre 2014.

Contact : Véronique KINET • 081/74.32.00 • [secretariat@interfede.be](mailto:secretariat@interfede.be)

# www.interfede.be

Interfédération des EFT et des OISP asbl

ACFI • AID • ALEAP • CAIPS • Lire et Ecrire Wallonie

Numéro d'entreprise : BE 0439.244.011 • n° de compte : 001-3207881-70

Avec le soutien de la Wallonie et du Fonds social européen

L'UE et les Autorités publiques investissent dans votre avenir.



## L'ESSOR de l'Interfédé: La revue trimestrielle du secteur de l'insertion socioprofessionnelle

Rue Marie-Henriette, 19-21 • 5000 Namur • Tél.: 081/74 32 00 • Fax : 081/74 81 24 • [secretariat@interfede.be](mailto:secretariat@interfede.be)

Mise en page : Inform'Action asbl • [www.informaction.be](http://www.informaction.be)

Les données diffusées pourront être reproduites par tout utilisateur qui sera tenu d'en indiquer la source.