

SOCIEU⁺X+

Expertise de l'UE pour la protection
sociale, le travail et l'emploi



CONFÉRENCE INTERAFRICAINNE
DE LA PRÉVOYANCE SOCIALE



**GUIDE POUR L'ELABORATION
D'UN PROGRAMME DE FORMATION
BASE SUR UNE APPROCHE VISANT
LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES**

CONTRÔLE - ASSISTANCE - FORMATION - HARMONISATION

Bien gérer pour mieux assurer

**GUIDE POUR L'ELABORATION
D'UN PROGRAMME DE FORMATION
BASE SUR UNE APPROCHE VISANT
LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES**

Liste des figures, tableaux et acronymes	6 -7
Glossaire	8 - 11
1 - Présentation de l'approche	12 - 26
1.1. Contexte	12 - 12
1.2. Objectifs	13 - 13
1.3. Cadre d'intervention	13 - 13
1.4. Cadre conceptuel et méthodologique	13 - 17
1.5. Qu'est-ce que l'ingénierie de formation ?	18 -19
1.6. Le choix de l'approche par compétence	19 -26
2 - Processus de planification des programmes de formation professionnelle selon l'approche par compétences	27 - 69
Phase 1 : Etudes et planification (Préalables)	27 - 69
2.1. Processus global	27 - 29
2.2. L'étude organisationnelle	29 - 35
2.3. Réaliser un répertoire des métiers et des compétences	36 - 41
2.4. Identifier les niveaux de maîtrise des compétences	42 - 47
2.5. Analyse de situation de travail	47 - 49
2.6. Configurer un référentiel de compétences dans le cadre d'un programme de formation	50 - 59
2.7. Recueillir les besoins	60 - 64
2.8. Analyser des besoins	65 -65
2.9. Le plan de formation ou de développement des compétences	65 - 66
2.10. Du référentiel métier au Référentiel de formation	66 - 67
2.11. Elaborer des objectifs de formation en lien avec l'analyse des besoins et des participants	68 -69
3 - Processus d'élaboration et d'implémentation de l'offre de formation	70 - 111
Phase 2 - Elaboration de l'offre de formation	70 - 85
3.1. Les modalités de l'offre de formation	70 - 72
3.2. Le contenu de l'offre de formation	72 - 75
3.3. Concevoir une action de formation	76 - 83
3.4. La gestion logistique de l'action de formation	84 - 85

Phase 3 - Implémentation de l'offre de formation		86 - 111
3.5. Planifier son offre de formation sur la durée du plan de développement de compétences		86 - 88
3.6. Optimiser son plan de développement des compétences : budgétisation		89 - 91
3.7. Acheter une prestation de formation		91 - 94
3.8. Les documents nécessaires à la mise en œuvre de l'offre de formation		95 - 98
3.9. Communiquer sur son offre de formation		99 - 103
3.10. Intégration de l'offre de formation en e-learning dans une plateforme d'apprentissage		104 - 111
4 - Processus de suivi et évaluation		112 - 138
Phase 4 - Suivi et évaluation		112 - 138
4.1. Définitions		113 - 114
4.2. Suivi, pilotage et évaluation du plan de développement des compétences		114 - 115
4.3. Le système de suivi		115 - 124
4.4. L'évaluation en matière de développement des compétences par la formation ...		125 - 137
4.5. Le bilan du plan de développement des compétences		138 - 138
FICHES TECHNIQUES		139 - 169
Fiche technique 1 : Éléments de réflexion sur le contexte organisationnel		140 - 143
Fiche technique 2 : Modèle de plan stratégique		144 - 144
Fiche technique 3 : Le règlement de formation		145 - 145
Fiche technique 4 : Taxonomie de Bloom		146 - 146
Fiche technique 5 : Modèle d'une fiche métier (répertoire des métiers et compétences)		44
Fiche technique 6 : Exemple de niveaux de maîtrise des compétences		42, 43
Fiche technique 7 : Fiche de recueil des besoins collectifs		147 - 147
Fiche technique 8 : Exemple de fiche de recueil de besoins individuels		148 - 148
Fiche technique 9 : Fiche d'inscription à une formation (modèle simplifié)		149 - 149
Fiche technique 10 : Rubriques du Cahier des charges		150 - 153
Fiche technique 11 : Exemple d'indicateurs utilisés dans le domaine de la formation		154 - 156
Fiche technique 12 : Exemple fiche d'évaluation à chaud		157 - 157
Fiche technique 13 : Exemple questionnaire d'évaluation à froid		158 - 158
Fiche technique 14 : Outil d'autodiagnostic en vue d'un transfert optimal des acquis		159 - 163
Fiche technique 15 : Suivi de l'action de formation et rapport final		164 - 169

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :	Organisation CIPRES et OPS	14
Figure 2 :	Processus d'élaboration d'un programme de formation	16
Figure 3 :	Schéma de l'ingénierie de formation	18
Figure 4 :	Schéma représentant les ressources internes de l'individu	22
Figure 5 :	Former c'est planifier	25
Figure 6 :	Conceptualisation d'un plan stratégique	33
Figure 7 :	Modèle conceptuel des étapes du répertoire des métiers	37,39
Figure 8 :	Exemple d'identification de métiers pour le domaine Ressources Humaines de l'organisation	38
Figure 9 :	Conceptualisation d'un répertoire des métiers	40
Figure 10 :	Modèle de configuration d'un référentiel « compétence par compétence »	52
Figure 11 :	Exemple du modèle de configuration d'une compétence	53
Figure 12 :	Les éléments de la compétence	54
Figure 13 :	Les compétences et la formation	60
Figure 14 :	Processus de l'action de communication auprès des partenaires	64
Figure 15 :	Situer le plan de formation	65
Figure 16 :	La hiérarchie entre les objectifs	68
Figure 17 :	Positionnement	71
Figure 18 :	Le positionnement de l'offre de formation	71
Figure 19 :	La grille d'analyse SWOT	72
Figure 20 :	L'offre de formation selon les niveaux de compétence	73
Figure 21 :	Les domaines professionnels	74
Figure 22 :	Les 7 clés pour guider le formateur	76
Figure 23 :	Les différents styles d'apprentissage - Modèle de Felder et Silverman	77
Figure 24 :	Méthode IMAIP	79
Figure 25 :	Outil pour le séquençage d'une action de formation	82
Figure 26 :	Planning de formation	87
Figure 27 :	Exemple de chronogramme	88
Figure 28 :	Liste des points à prendre en compte pour établir son budget de formation	89
Figure 29 :	4 étapes pour communiquer sur son offre de formation	99
Figure 30 :	Étapes de conception technique d'une plateforme	109
Figure 31 :	Le suivi évaluation intégré dans un processus itératif	112
Figure 32 :	La planification du système de suivi et évaluation en 6 étapes clés	116
Figure 33 :	Catégories d'indicateurs	119
Figure 34 :	L'évaluation dans le système de formation	125
Figure 35 :	Critères d'évaluation	128
Figure 36 :	Cône de l'apprentissage (Edgar Dale)	133
Figure 37 :	Variables impactant les acquis et le transfert	134
Figure 38 :	Type d'évaluation selon des domaines de formation	137

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 :	Exemple de cartographie des acteurs	19
Tableau 2 :	Les différents types de savoirs	21
Tableau 3 :	Les besoins	30
Tableau 4 :	Exemple d'identification d'activités	39
Tableau 5 :	Exemple d'identification de compétences .	41
Tableau 6 :	Exemples illustrant la formulation d'une compétence	55
Tableau 7 :	Les types de besoins	61
Tableau 8 :	Etape 1 – Dresser un état des lieux	62
Tableau 9 :	Etape 2 - Fixer les objectifs	63
Tableau 10 :	Etape 3 - Elaborer le plan de formation	63
Tableau 11 :	Tableau des objectifs de formation	68
Tableau 12 :	Les niveaux de compétence	73
Tableau 13 :	Les activités à privilégier en fonction du style d'apprenant	77
Tableau 14 :	Modèle d'un plan de communication relatif au plan de formation	101

ACRONYMES

APC :	Approche par compétence
CITP :	La Classification Internationale des Types de Professions
ESCO :	European Skills, Competences, Qualifications, and Occupations
DG :	Direction Générale
IMAIP :	Information, Motivation, Activité, Interaction, Production
KPI :	Key Performance Indicator
OPS :	Organisme de Prévoyance Sociale
ROME :	Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois
PESTEL :	Politique, Économique, Socioculturel, Technologique, Écologique, Légal
SWOT :	Strength, Weakness, Opportunitie Threat

GLOSSAIRE

Approche systémique : Approche du dispositif de formation en tant qu'ensemble cohérent de systèmes et de sous-systèmes en interactions dynamiques entre eux ainsi qu'avec leur environnement conduisant à l'atteinte des résultats escomptés par le système de formation professionnelle.

Besoin : Il s'agit d'un écart entre d'une part, ce qu'un employé devrait démontrer comme compétence clé en fonction du poste occupé, du contexte organisationnel, des orientations et des objectifs de l'entreprise et d'autre part, ce qu'il possède actuellement comme compétence.

Compétence professionnelle : Savoir-agir qui mobilise les ressources de l'individu (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être) et les ressources externes pour faire face à une famille de situations (contexte).

Compétence spécifique : Compétence qui porte sur une tâche type du métier ou de la fonction de travail et qui rend la personne apte à assurer avec efficacité la production d'un bien ou d'un service de qualité.

Compétence transversale ou générale : Compétence qui porte sur une activité de travail ou de vie professionnelle qui déborde du champ spécifique des tâches du métier lui-même ; compétence qui peut être transférable à plusieurs activités de travail.

Comportement observable : Comportement d'une personne pouvant être suffisamment manifeste pour que deux ou plusieurs observateurs s'entendent sur la présence ou l'absence de ce comportement.

Connaissance : Ensemble de faits, informations, notions, principes qu'on acquiert grâce à l'étude, à l'observation ou à l'expérience.

Évaluation critériée : Mode d'évaluation où la performance du sujet dans l'accomplissement d'une tâche spécifique est jugée par rapport à un seuil ou à un critère de réussite, déterminé dans la formulation du ou des objectifs explicitement visés, indépendamment de la performance de tout autre sujet.

Évaluation formative : Évaluation diagnostique dans un but d'assistance, d'amélioration ou de correction s'il y a lieu.

Évaluation sommative : Évaluation effectuée à la fin d'un cycle de formation et attestant l'atteinte ou non des objectifs d'apprentissage afin de permettre la prise de décisions relatives à la sanction des études ou à la reconnaissance des acquis expérimentiels.

Fonction ou emploi : Cela correspond généralement à plusieurs postes de travail possibles dans une organisation. C'est un regroupement de postes très proches les uns des autres, lorsque l'on considère les activités qui sont réalisées ou les compétences mises en œuvre (exemple : secrétaire de direction, de bureau ou de service).

Formation : Action consistant à se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif.

Formation professionnelle : Processus d'apprentissage qui permet à un salarié ou un demandeur d'emploi d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (capacité et aptitude) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle

Formation en présentiel : Formation réalisée en salle, dans les locaux des OPS, de la CIPRES ou des partenaires.

Formation en distanciel : Formation réalisée via une plateforme web dédiée.

Habilité cognitive : Capacités de notre cerveau qui nous permettent d'être en interaction avec notre environnement : elles permettent de percevoir, se concentrer, acquérir des connaissances, raisonner, s'adapter et interagir avec les autres.

Ingénierie de formation : Cela constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation.

Métier : Cela correspond à un ensemble d'emplois qui sont regroupés parce qu'ils présentent des points communs en termes d'activités à exercer et de compétences nécessaires pour les occuper (exemple : secrétaire).

Module de formation : Subdivision autonome d'un programme de formation professionnelle formant en soi un tout cohérent et signifiant.

Objectif de formation : Traduction de la compétence en comportements observables et mesurables.

Participant : Personne physique qui participe à une formation.

Plans de formation : Les plans de formation sont des programmes opérationnels de gestion et de développement des compétences liés à la vision stratégique d'une organisation.

Poste : Le poste de travail constitue l'unité la plus précise, correspond à une situation de travail réelle, concrète à un moment donné et à un endroit donné. Il y a donc, le plus souvent, autant de postes de travail que d'agents dans une organisation.
(exemple : secrétaire de direction du DG de l'entreprise)

Reconnaissance des acquis expérientiels : Qui consiste à évaluer et à valider les compétences acquises par une personne au terme de différentes expériences sociales, professionnelles ou de formation

ROE ou retour sur les attentes : Indicateur basé sur une approche d'évaluation des effets de la formation. Le ROE met fortement l'accent sur l'avant-formation, considérée comme une étape essentielle pour que des résultats puissent être observés et mesurés à l'issue des formations.

ROI ou retour sur investissement : Ratio financier mettant en relation les gains financiers d'une formation avec les coûts engendrés.

Calcul : $(\text{Gains obtenus grâce à la formation} - \text{coût de la formation}) / \text{Coût de la formation} \times 100$

Standard : Norme identifiant une qualité satisfaisante en vigueur dans ce type d'entreprise pour cette activité particulière.

Savoir-être : Habilité à penser, ressentir et réagir de façon appropriée à l'égard des individus et des groupes.

Savoir-faire : Habilité à faire réussir ce qu'on entreprend, à résoudre les problèmes dans l'exercice d'une activité.

Savoir-percevoir : Habilité à saisir et à donner un sens aux divers éléments de son environnement.

Sentiment d'efficacité personnelle : Croyance relative qu'une personne entretient face à sa capacité à avoir une bonne performance dans un domaine donné. Plus une personne croit en elle-même, plus elle se fixera des buts adaptés à ses capacités, mettra en place les comportements pour atteindre ses buts et persévérera dans ses efforts, malgré les obstacles. À l'inverse, si une personne ne croit pas qu'elle réussira une tâche donnée, il y a peu de chance qu'elle arrive à se motiver, à fournir les efforts nécessaires et à persévérer.

Tâche : Ensemble d'opérations distinctes et visant à l'accomplissement d'un travail déterminé.

Valeur perçue : Valeur accordée par les stagiaires à la formation. Elle représente ce que les participants retirent du partage d'expertise du formateur.

Apprentissage adaptatif : Il s'agit d'une méthode éducative qui utilise des programmes informatiques comme outils d'apprentissage en fonction des besoins uniques de chaque apprenant. Ces programmes adaptent la présentation du contenu d'apprentissage en fonction des besoins pédagogiques de l'apprenant, de son niveau de compréhension du sujet traité, et de sa façon d'apprendre. Ceci peut se comprendre grâce aux traces laissées sur le système lorsque l'apprenant répond à des questions, réalise des tâches ou des expériences.

Asynchrone : Il s'agit du terme utilisé pour un module d'autoformation, un échange mail, un forum, etc. sans échange direct avec la personne.

Blended learning : Le blended learning (ou formation mixte) est un moyen d'apprentissage combinant :

- Formation distancielle asynchrone : via un module e-learning (le formateur n'est pas en direct, il s'agit de vidéos enregistrées ou de ressources à visionner)
- Formation distancielle synchrone : via une classe virtuelle en direct (on utilise la webcam et le tchat)
- Formation présentielle : formation en face à face

Classe virtuelle : Il s'agit d'une classe en ligne où les apprenants peuvent retrouver leur tuteur en live en audio et vidéoconférence. Chacun possède alors un casque/micro et une webcam, le tuteur peut s'adresser directement à tout le monde. C'est un dispositif e-learning synchrone.

Curation : La curation de contenus est une pratique qui consiste à sélectionner, éditer et partager les contenus les plus pertinents du Web pour une requête ou un sujet donné. Celle-ci améliore la visibilité des contenus de qualité. Pour les curateurs, elle permet de fournir des contenus à un site avec un minimum de dépenses.

Digital learning : Le digital learning regroupe tous les dispositifs numériques permettant de se former. Il touche aussi bien la numérisation des supports de formation à distance, que présentielle.

E-learning : Le e-learning, la formation à distance ou encore la formation en ligne désignent un mode d'apprentissage qui s'effectue non pas en face à face mais via des supports comme un ordinateur, une tablette etc. On parle alors de formation asynchrone.

Formation présentielle : Une formation présentielle est une formation donnée par un formateur, directement en face à face avec ses apprenants présents dans la même salle de formation.

Mobile learning (ou m-learning) ou e-learning « responsive » : C'est un dispositif de formation à distance utilisant les supports comme le smartphone ou la tablette tactile. Les nouvelles technologies ne cessant d'évoluer, le e-learning et le blended learning se sont donc adaptés aux évolutions technologiques des outils de diffusion. Les applications mobiles permettent aux salariés de se former sur leur smartphone via une application. C'est un très bon moyen de rentabiliser les temps morts d'une journée de travail avec de la formation

Module e-learning : Un module e-learning est une ressource dont on a au préalable établi le scénario, le storyboard et la médiatisation à l'aide d'outils auteurs. Le module dure environ 30 à 45 minutes, ce qui permet de le rendre plus interactif qu'un module de rapid learning.

MOOC (Massive Open Online Courses) : Ce sont des cours gratuits, ouverts à tous et proposés en ligne comme chez OpenClassrooms, Coursera ou Disaster. Les écoles, universités, associations, organismes publics ou privés développent des cours sur tous type de sujets...

Pédagogie inversée : En pédagogie inversée, tout le contenu théorique est vu à distance, en dehors de la salle de formation. Quand les stagiaires arrivent, le formateur commence par valider la bonne compréhension des contenus, répond aux questions, clarifie certains points. La quasi-totalité du temps sera consacrée à la mise en application, aux cas pratiques, aux échanges et à la validation de l'acquisition des savoirs. Environ 50 % du temps est gagné pour consolider l'apprentissage...

Plateforme LMS (Learning Management System) : Plateforme d'apprentissage en ligne, système de gestion de l'apprentissage, plateforme de formation digitale. En fait il s'agit simplement d'un outil qui héberge des contenus pédagogiques de formation en ligne à destination de tous les secteurs d'activité et de différents les profils.

Rapid Learning : Il s'agit d'une modalité de formation permettant de produire une ressource dite rapide que ce soit en termes d'apprentissage ou de conception. Il n'y a pas de scénarisation effectuée au préalable. Un module de rapid learning se retrouve le plus généralement sous forme de PowerPoint commenté et d'une durée d'environ 15min.

Réalité virtuelle (Virtual Reality) : Elle est déjà très présente dans les jeux vidéo. La formation y trouve un grand intérêt, notamment pour valider les compétences techniques et liées au savoir-faire. Ces techniques sont utilisées dans l'aéronautique, la formation du personnel des centrales nucléaires, dans le domaine de la sécurité, pour se former à la manipulation de machines et d'outillages. Elles apparaissent aussi pour développer des compétences comportementales (des soft skills), notamment dans la relation client, la vente ou le management. L'immense avantage est de pouvoir immerger l'apprenant dans des situations de travail réelles mais... virtuelles ! On a donc le droit de se tromper, de recommencer et de réussir.

Serious game ou gamification : Serious game vient de l'anglais « jeu sérieux » dont le but est d'apprendre de façon ludique en s'amusant. Le serious game regroupe tous les jeux vidéo à but non divertissant et permettant la diffusion d'un message pédagogique, marketing, informatif, etc. Les évaluations s'effectuent par exemple sous forme de quiz. La gamification se prête très bien à la formation professionnelle et développe la compétitivité.

Social learning : C'est une façon d'apprendre collectivement, même si la personne est géographiquement isolée ! En se connectant à une plateforme LMS adaptée, l'apprenant accède à un forum, un chat, la possibilité d'effectuer des travaux collectifs, de participer à des visioconférences, d'élaborer un projet commun, etc... Le social learning est un excellent moyen de développer les soft skills des salariés, comme le travail en équipe. Ils apprennent en s'entraînant les uns les autres.

SPOC (Small Private Open Course) : C'est une modalité pédagogique inspirée du format des MOOC. Le SPOC est un cours en ligne privé réservé à un petit groupe, contrairement au MOOC.

Synchrone : Le terme synchrone est employé lorsque l'on parle d'échange d'informations en direct comme lors d'une classe virtuelle ou un point téléphonique.

Webinars : Ce sont des conférences en ligne sur des thèmes très variés, de durée courte (30 minutes en moyenne) : les personnes s'inscrivent, reçoivent un lien, écoutent et voient le conférencier ; elles peuvent même l'interroger en direct, souvent via une messagerie, et échanger avec les autres auditeurs. L'avantage est qu'il est aussi possible d'y accéder en replay.

PRÉSENTATION DE L'APPROCHE

1 - PRÉSENTATION DE L'APPROCHE

1.1. Contexte

Les pays africains ont fait preuve d'une grande volonté notamment dans leurs politiques pour faire reconnaître l'importance de la protection sociale et ainsi élargir la couverture au plus grand nombre. Malgré leurs efforts, 17% de la population du continent africain dispose d'une couverture de protection sociale contre une moyenne mondiale de 47% selon le BIT (2020-2022).

La **Conférence Interafricaine de la Prévoyance Sociale (CIPRES)** a été créée en 1993 de la volonté de 14 États qui souhaitaient rationaliser le fonctionnement de leurs systèmes de Prévoyance Sociale. La CIPRES a ainsi contribué, depuis sa création en 1993, à réguler la protection sociale dans sa zone de couverture. Aujourd'hui, elle accompagne 25 organismes gestionnaires issus de 17 États membres.

Pour répondre aux défis que la protection sociale doit relever en tant que levier de réponses aux mutations des métiers, aux impacts sociaux économiques et à la lutte contre la pauvreté et les inégalités, la formation joue un rôle central dans le développement de ces Organismes de Prévoyance Sociale (OPS) et figure parmi les six objectifs prioritaires de la CIPRES. Ainsi, la CIPRES a pour objectif de « faciliter la mise en œuvre, par des actions spécifiques au niveau régional, d'une politique de formation initiale et permanente des cadres et techniciens des Organismes de Prévoyance Sociale dans les États membres ». Le plan stratégique de la CIPRES 2019-2023 réaffirme également l'importance de la formation et place le « renforcement de capacités des personnels des OPS » au centre de ces engagements.

L'adéquation des programmes de formation avec les besoins des Organismes de Prévoyance Sociale et l'objectif émergent d'amélioration des compétences professionnelles, font l'objet d'une attention particulière de la part des Instances dirigeantes de la Conférence : la question de la conformité formation-emploi demeure. C'est justement dans ce contexte marqué entre autres par et un besoin latent de remaniement de la formation professionnelle, que les partenaires du projet ont décidé dans leur plan d'action, de produire un guide méthodologique pour l'élaboration d'un référentiel de formation basé sur une approche visant le développement des compétences (APC).

1.2. Objectifs

Le guide est conçu comme un outil opérationnel pour l'élaboration d'un référentiel de formation basé sur l'APC. Ce référentiel permet l'élaboration de programmes de formation prenant en considération les exigences requises pour l'exercice d'un ensemble de métiers dans un domaine professionnel donné, ainsi que les besoins en termes de développement personnel et professionnel. Le guide doit permettre de systématiser le travail des acteurs et de mettre à leur disposition un cadre facilitant la rédaction ou le renouvellement d'un programme de formation. Ainsi, le but ultime est de réussir l'élaboration d'un programme de formation favorisant une meilleure adéquation entre l'offre de formation et les besoins des OPS, tout en gardant à l'esprit que l'objectif des formations ne se limite pas à répondre aux besoins immédiats des OPS.

Il est important de noter que ce document est loin d'être figé et doit être considéré comme une base de travail.

1.3. Cadre d'intervention

Le Conseil des Ministres a confié au Secrétariat Exécutif la responsabilité de conduire divers projets qui devront conduire à l'actualisation et au renforcement des dispositifs de développement de compétences de la CIPRES, notamment la mise en place de formations continues et le développement de modules de formations en Digital Learning.

C'est dans ce cadre que Socieux+ appuie la CIPRES au travers d'une action permettant la création d'un guide offrant une méthodologie complète d'ingénierie de la formation (identification des besoins, du public cible, formulation, mise en œuvre, suivi et évaluation de la formation...).

1.4. Cadre conceptuel et méthodologique

Le concept de compétences dans le monde professionnel et dans le monde de la formation s'est beaucoup développé ces dernières années et il existe de nombreuses techniques et pratiques proposées dans plusieurs ouvrages pour élaborer un référentiel de compétences.

Durant cette action, le groupe d'experts publics de SOCIEUX+ composé de :

- Mme **Samira Elhamess** ;
- Mme **Pascaline Henriet** ;
- M. **Kito Isimba** ;

et le partenaire sous la coordination de M. **Marco Andriamanalina** (Chef de la Cellule Appui-conseil de la CIPRES) ont eu pour mission de co-construire une approche méthodologique d'élaboration de programmes de formation et de conception de modules, qui tient compte de la situation de CIPRES et qui lui permettra d'établir des formations continues au profit des cadres, techniciens des OPS membres. Les experts et le partenaire ont adopté une démarche dont l'objectif n'est pas de décrire toutes les pratiques de la CIPRES, mais plutôt d'adopter une méthode pour la guider dans sa démarche.

Un groupe de travail pluridisciplinaire a été constitué au sein du Secrétariat Exécutif de la CIPRES pour cette mission :

- M. **Marco Andriamanalina** (Chef de la Cellule Appui-conseil)
- M. **Dieudonné Nzahou** (Inspecteur Régional)
- M. **Eric Houessouké** (Chef de l'Administration et du Personnel)
- M. **Yves Anthony** (Informaticien)

Ce groupe s'est réuni avec les experts dans le cadre de trois (03) ateliers de travail (1 en présentiel et 2 en distanciel).

Afin de mener à bien cette tâche et après avoir défini l'approche par compétence et ses éléments constitutants, nous proposons une démarche en 4 phases ainsi qu'il suit :

- o L'examen du contexte organisationnel et des besoins et la planification (atelier 1) ;
- o La conception et la production des programmes de formation (atelier 2) ;
- o L'implémentation des programmes de formation (atelier 2) ;
- o L'évaluation et le suivi des activités de formation (atelier 3).

Dans ce guide, le terme « organisation » sera employé pour désigner l'ensemble des 25 OPS et de la CIPRES.

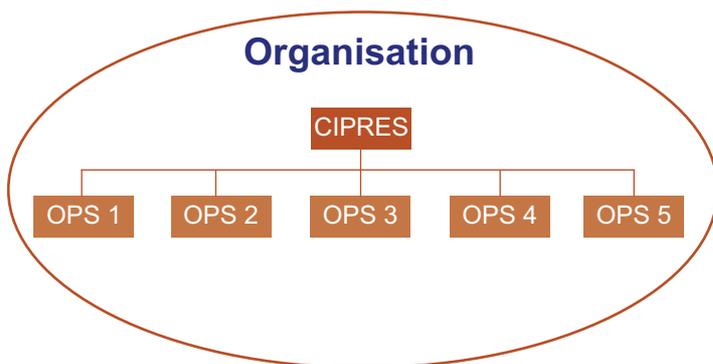


Figure 1 : Organisation CIPRES et OPS

À chaque année, les organisations investissent des sommes d'argent importantes dans la formation de leurs employés. Ainsi, la question des retombées et de la rentabilité de celle-ci devient une réelle préoccupation car, l'objectif ultime de toute formation est d'améliorer la performance organisationnelle en s'assurant que les employés possèdent les compétences clés requises pour l'exécution de leurs tâches.

Pour arriver à cette fin et au regard des éléments dont nous disposons, nous proposons une démarche composée de 4 phases interdépendantes et nécessaires qui vont permettre d'augmenter l'efficacité de l'évaluation des retombées. Ces phases sont :

- L'analyse organisationnelle et la planification ;
- La conception et la production des programmes de formation ;
- L'implémentation des programmes de formation ;
- L'évaluation des activités de formation et le suivi post-formation.

Tout le processus d'élaboration d'un programme de formation repose sur quelques décisions importantes déjà prises pendant la première phase de PLANIFICATION.

La démarche comprend 4 étapes :

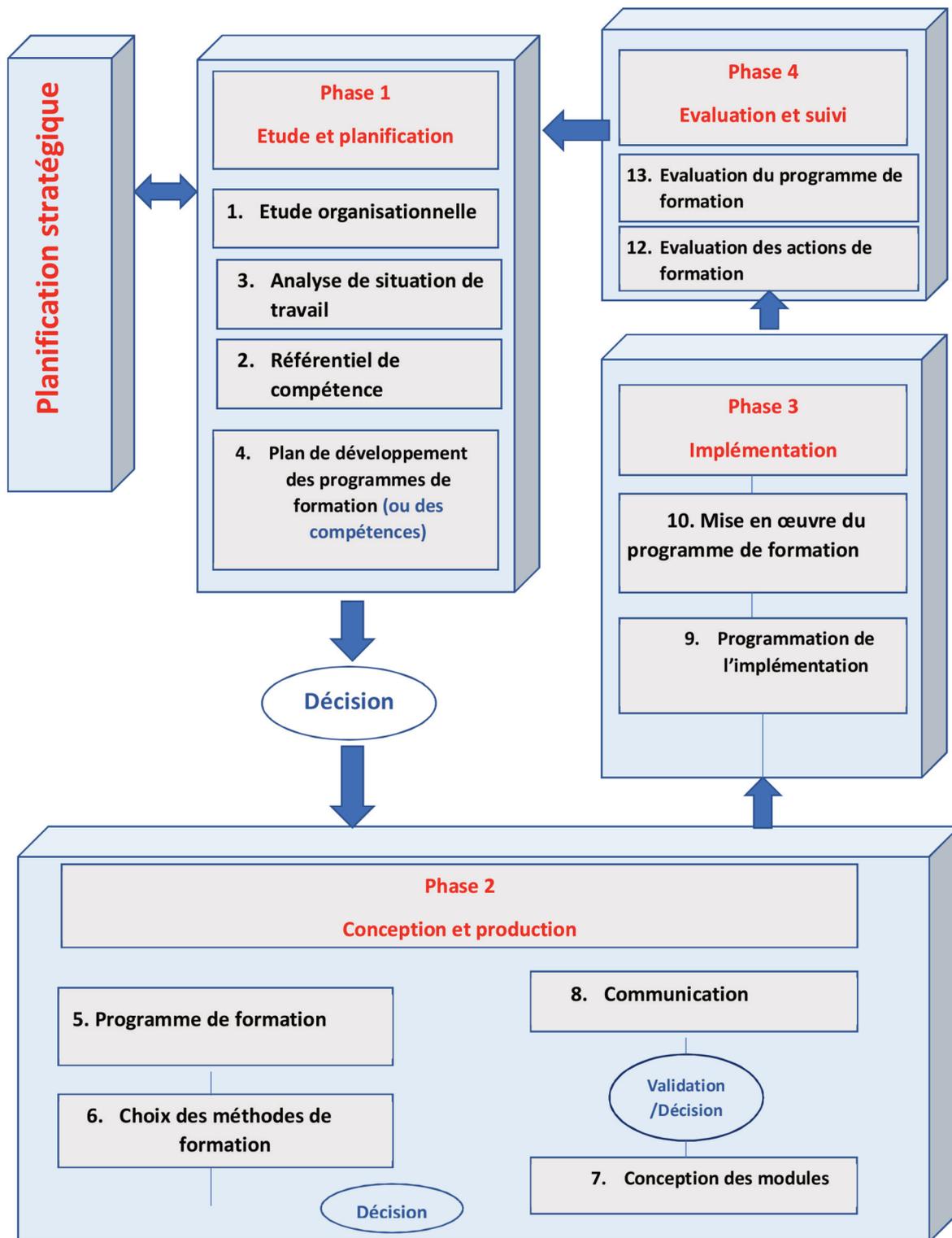


Figure 2 : Processus d'élaboration d'un programme de formation

Phase 1 : ETUDE ORGANISATIONNELLE (EXAMEN DU CONTEXTE) ET PLANIFICATION

Phase de diagnostic organisationnel qui permet de recueillir l'ensemble des données sur le contexte de travail du secteur de formation visé et de déterminer les besoins de formation qui en découlent.

- Etude organisationnelle
- Analyse des emplois et des situations de travail
- Référentiel de compétences
- Identification des besoins en matière de formation
- Établissement des objectifs de formation
- Plan de développement des programmes de formation

Phase 2 : CONCEPTION ET PRODUCTION DES PROGRAMMES DE FORMATION

Phase qui s'appuie sur l'analyse de situation de travail et sur le recueil des besoins pour déterminer les compétences que doivent développer les apprenants et élaborer le programme de formation conséquent.

- choix des méthodes de formation
- préparation des plans de cours et du matériel de formation

Phase 3 : IMPLEMENTATION DES PROGRAMMES DE FORMATION

Phase où les conditions de réussite doivent être réunies pour la mise en œuvre du programme de formation.

Planifier son offre de formation sur la durée du plan de développement de compétences

- Optimiser son plan de développement des compétences (budget)
- Acheter une prestation de formation
- La gestion logistique de l'action de formation
- Communiquer sur son offre de formation
- Intégration de l'offre de formation en e-learning dans une plateforme d'apprentissage

Phase 4 : EVALUATION

Phase qui permet d'évaluer la pertinence, la cohérence et l'efficacité du programme de formation et de procéder à son réajustement ou à sa mise à jour si besoin.

On procède continuellement à des évaluations et à des modifications

- Suivi du programme de formation
- Les différentes formes d'évaluation (selon Kirkpatrick)
- Le bilan/rapport de formation

Tout le processus d'élaboration d'un programme de formation repose sur quelques décisions importantes déjà prises pendant la première phase de PLANIFICATION.

1.5. Qu'est-ce que l'ingénierie de formation ?

Dans le chef de toute organisation, proposer une offre de formation requiert de mettre en place des dispositifs de formation. La mise en place de ces dispositifs de formation sollicite des compétences en matière d'ingénierie de formation. Voici la définition que nous retiendrons dans le cadre de ce guide : "L'ingénierie de formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation".

1.5.1. En quoi consiste l'ingénierie de formation ?

Faire un travail "d'ingénierie en formation", c'est d'abord analyser chaque situation rencontrée, comme un ingénieur géologue analyserait les berges d'une rivière, les points d'ancrage d'un barrage, le terrain dans lequel sera exploitée une veine de minerai. Il s'agit d'inventer, à chaque fois, la réponse éducative la mieux adaptée à une situation problématique, de préparer ou d'accompagner un changement, d'associer une approche de formation à d'autres modes de transformation de la réalité. Bien connaître cet existant constitue la première condition de réussite.

Formuler les objectifs, c'est à dire le sens du changement que l'on souhaite opérer, le situer par rapport à un projet plus global, y associer ceux qu'il va concerner n'est pas moins important : on se retrouve là dans un terrain reconnu dès le premier chapitre.

Faire un travail d'ingénierie de formation, c'est ensuite établir un plan. C'est à dire une combinaison d'actions de formation de nature à répondre aux problèmes rencontrés, aux demandes individuelles et collectives qui ont été recensées, ou de faciliter l'atteinte d'objectifs qui incarnent la politique générale. Le tout est évidemment organisé dans un champ de contraintes qui tient compte des stratégies et du jeu des acteurs.

L'ingénierie de formation, c'est aussi connaître la gamme de possibilités sur laquelle jouer. C'est choisir, à chaque fois, le mode de travail le plus approprié à une population, à des objectifs et à un champ de contraintes donnés. Et c'est agencer l'ensemble au sein d'un plan de formation cohérent. C'est être en mesure d'engager en temps utile les investissements ou les personnels correspondants et savoir gérer trois budgets majeurs qui sont relatifs aux temps, aux espaces et à l'argent.

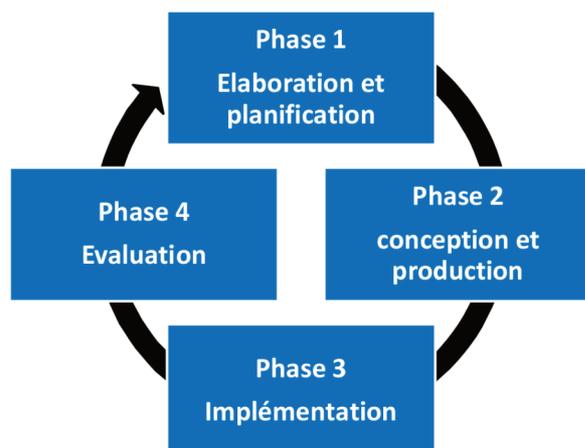


Figure 3 : Schéma de l'ingénierie de formation

1.5.2. L'ingénierie de formation et les acteurs

Il est important de noter que l'ingénierie de formation s'inscrit dans un contexte, c'est-à-dire un environnement donné spécifique.

Il est primordial d'identifier préalablement les différents acteurs de votre contexte professionnel et de définir leur rôle dans le cadre de vos actions de formation.

Tableau 1 : Exemple de cartographie des acteurs

Niveaux	Acteurs Externes	Organisation et hiérarchie	Acteurs internes
<i>Ingénierie des politiques</i>	Les 17 États dont sont issus les OPS membres de la CIPRES	Le Conseil des Ministres de tutelle de la prévoyance sociale La Commission de Surveillance de la Prévoyance Sociale Le Secrétariat Exécutif	Direction Générale des OPS
<i>Ingénierie de formation</i>	Organismes de formation ou experts	Cellule Appui-Conseil (responsable de formation) Le Secrétariat Exécutif	Responsable RH + responsables N+1 Travailleurs (salariés)
<i>Ingénierie pédagogique</i>	Formateurs	Formateurs internes	Travailleurs souhaitant changer de fonction

1.6. Le choix de l'approche par compétence

1.6.1. La compétence : Définition et caractéristiques

1.6.1.1. Définition

Il existe plusieurs définitions de la compétence. Dans ce guide, nous adoptons la définition suivante :

La compétence professionnelle est un savoir-agir qui mobilise les ressources de l'individu (le savoir, le savoir-faire et le savoir-être) et les ressources externes pour faire face à une famille de situations (contexte).

Afin de mieux comprendre cette définition, il est important d'analyser chacun de ses éléments constitutifs (*Tardif J., 2006*).

a. Un savoir-agir

Le savoir-agir est :

« **Exploratoire** » : parce qu'il est nécessaire de rechercher l'ensemble des ressources disponibles et de les combiner d'une façon propre à chaque situation

« **Contextualisé** » : parce que c'est la situation ou le contexte qui conditionne la mobilisation et la combinaison des ressources.

« **Complexe** » : parce qu'il nécessite de construire une bonne représentation de la situation, de choisir les ressources utiles à son action, de les combiner de façon à atteindre efficacement les finalités imposées par le contexte et son degré de complexité.

b. Les ressources de l'individu

Les ressources de l'individu regroupent des :

- Savoirs ;
- Savoir-faire ou aptitudes ;
- Savoir-être ou attitudes.

Savoir : un ensemble de connaissances acquises

Le savoir correspond à l'ensemble des connaissances théoriques acquises au cours d'une formation, du parcours scolaire, universitaire et professionnel. Il s'agit donc de ce que l'individu a acquis par apprentissage. Pour identifier les savoirs, nous pouvons utiliser les verbes « apprendre » ou « connaître ».

Savoir-faire ou aptitude : l'expérience pratique

Ce terme désigne les connaissances procédurales qu'un individu est susceptible d'appliquer dans une situation. En d'autres termes, il s'agit de la capacité de mise en œuvre pratique des connaissances ou de l'expérience. Il s'agit d'une qualité opérationnelle.

Pour identifier les savoir-faire, nous pouvons utiliser le verbe « savoir » suivi d'un verbe d'action et d'un complément d'objet (ex. : je sais manager une équipe).

Savoir-être ou attitude : des qualités personnelles et comportementales

Le savoir-être (auss appelé soft skills), autrement dit le comportement, l'attitude, est directement rattaché à la personnalité, il appartient souvent en propre à l'individu et permet de le distinguer des autres et permet de le distinguer des autres.

Pour identifier les savoir-être, nous pouvons utiliser le verbe « être » suivi d'un adjectif ou le verbe avoir suivi d'un nom (ex. : je suis autonome - j'ai un sens de l'écoute active développé).

Tableau 2 : Les différents types de savoirs

	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
Signification	Connaissance	Pratique	Attitude
Verbalisation	Je connais/j'ai appris...	Je sais...	Je suis...
Exemples	Les principes de management L'anglais Le droit du travail Les règles en matière d'hygiène Les techniques d'accueil Les méthodes de conceptualisation Les gestes de secourismes	Réaliser un bilan comptable Mener un audit Manager une équipe Lancer un appel d'offre Gérer une campagne de recrutement Convaincre un client Gérer l'accueil Élaborer et piloter un projet Gérer des conflits au sein d'une équipe	Autonome Capable de m'adapter Leader Doté d'un esprit critique Capable de résoudre des problèmes complexe Persévérant(e) Flexible Capable de prendre des initiatives

L'ensemble de ces ressources peuvent être regroupées en compétences dites dures (savoirs et savoir-faire) et en compétences comportementales (dites soft skills) :

	Compétences dures (hard skills)	Compétences comportementales	Compétences transversales
Définitions	Les compétences dures désignent des compétences purement « techniques »	Les compétences comportementales désignent les compétences le plus souvent acquises en dehors de la sphère scolaire ou universitaire.	Les compétences pouvant être mobilisées pour l'exercice de plusieurs métiers. Elles regroupent les compétences dures et les compétences comportementales.
Exemples	Gérer une campagne de recrutement Élaborer et piloter un projet	Capable de résoudre des problèmes complexes Capable de prendre des initiatives	Faire preuve d'assertivité dans le cadre d'une négociation Accompagner les travailleurs d'une organisation en vue d'accroître leur performance professionnelle

Des ressources internes et externes

Ces variétés de ressources peuvent être classées en “internes” ou “externes”, “individuelles” ou “collectives”, “personnelles” ou “trouvées dans l’environnement” (Le Boterf, 2000¹ et 2006²).

Des ressources dites “internes” sont telles que les composantes cognitives, affectives, sociales, sensorimotrices sont propres à l’individu (cf. figure 4 : Schéma représentant les ressources internes de l’individu) ;

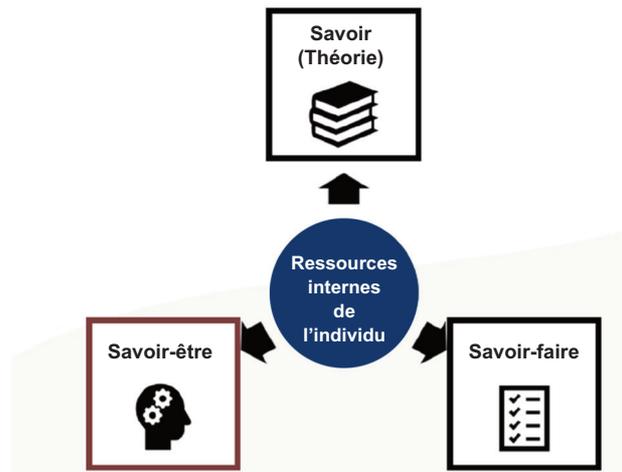


Figure 4 : Schéma représentant les ressources internes de l'individu

Les ressources externes sont quant à elles à l’extérieur de l’individu, par exemple, les sources d’information (un dictionnaire, une encyclopédie, un article, internet, les collègues, un formateur...).

c. Des familles de situation

Une famille de situation est un ensemble de situations proches l’une de l’autre.

Les ressources sont utilisables à l’intérieur d’une famille de situations, d’une façon particulière, unique et propre à chaque situation.

La personne construit une représentation initiale de la situation : sa nature, ses caractéristiques, ses enjeux, ses exigences.

Cette représentation est évolutive et sur cette base, la personne :

- choisit les ressources particulières internes et externes susceptibles de concourir judicieusement à l’accomplissement de l’activité.
- planifie les ressources en vue d’un agir efficace dans une situation donnée.

La combinaison des ressources est variée et permet d’envisager plusieurs cas de figures et une grande polyvalence et efficacité à chaque compétence exploitée.

¹ Le Boterf G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives, Éditions d’organisations, Paris.

² Le Boterf G. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences, Éditions d’organisations, Paris.

1.6.1.2. Caractéristiques³

a. La compétence est évolutive : elle n'est jamais achevée ... elle se développe

La maîtrise d'une compétence doit :

- être progressive ;
- être étalée dans le temps ;
- reposer sur une complexité croissante ;
- constituer une cible d'apprentissage à plusieurs reprises.

Le développement visé au terme de la formation est celui qui garantit une pratique autonome et se poursuit tout au long de la vie professionnelle (d'où la notion de formation tout au long de la vie).

b. La compétence est contextualisée

Pour une même compétence, on peut imaginer une multitude de situations et de contextes. Dans une formation, il est impossible d'intégrer toutes les situations dans lesquelles la compétence est susceptible d'être déployée. Le formateur doit donc distinguer parmi toutes ces situations celles qui :

- sont au cœur du métier ;
- sont ciblées comme zones de transférabilité des apprentissages ;
- reçoivent un traitement superficiel ;
- sont ignorées

Le choix de ces situations ou de ces contextes :

- contraint la mobilisation et la combinaison des ressources ;
- contribue à ce que les apprenants donnent un sens à leurs apprentissages.

Remarque: il est impossible de circonscrire une compétence sans se référer à une catégorie de situations, à l'étendue des situations (définie par exemple en termes de public cible, d'objet ou encore de domaine).

c. La compétence est adaptative

La compétence permet de s'adapter à de nouvelles situations en :

- associant de nouvelles ressources internes et externes ;
- donnant ainsi lieu à des combinaisons inédites et des configurations inusitées.

³ Tardif, 2006, (p 30 et suivantes)

1.6.2. Approche par les compétences

L'approche par les compétences en formation professionnelle est une méthode qui vise à harmoniser le mieux possible le dispositif de formation, les situations de travail et les besoins en compétences de façon à faciliter le développement de l'organisation.

Elle consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquelles seront appelés à travailler les personnes de façon à déterminer les compétences requises pour accomplir adéquatement les tâches et assumer les responsabilités qui en découlent.

Cette analyse conduit à identifier les compétences que devraient posséder les travailleurs qui sont à l'œuvre dans les OPS ainsi que celles qui correspondent aux valeurs sociales défendues par l'organisation tels que, par exemple ; la bonne gouvernance, l'éthique, l'égalité entre les sexes, la santé et sécurité des travailleurs et la protection de l'environnement.

Suite à cette analyse, ces compétences sont traduites en comportements observables et mesurables puis en activités d'apprentissage.

Finalement, les moyens d'une organisation matérielle et pédagogique appropriée (infrastructure, ressources humaines et matérielles) sont définis.

L'approche par compétence en renforçant les dimensions réflexives de l'action de formation permet aux programmes de formation de rendre les participants immédiatement opérationnels et compétents à exécuter les tâches ou activités du poste de travail.

1.6.2.1. Une approche systémique

L'impact du choix de l'approche par compétence dépasse largement le seul domaine de l'élaboration des programmes de formation professionnelle et entraîne une véritable réingénierie au niveau de la gestion des ressources humaines et des dispositifs de formation. En effet, l'approche par compétences requiert une planification globale et intégrée (ingénierie de formation et ingénierie de gestion) de toutes les actions de formation à partir des besoins réels des OPS et appelle une synergie constante entre le monde du travail et le monde de la formation.

Examinons brièvement les divers éléments politiques et de gestion affectés par l'introduction de cette démarche de planification, d'élaboration et de mise en œuvre des programmes de formation.

La formation vise évidemment à répondre aux exigences de l'organisation et à participer à son évolution. En ce sens, elle se doit de tenir compte de ses grands objectifs en la matière ainsi que de l'encadrement légal, réglementaire et administratif qui la gouverne. En particulier, elle doit se placer au service des politiques de développement de la compétence, en considérant les rôles et responsabilités de chacun pour :

- assurer l'intégration de la personne dans sa fonction;
- rendre la personne efficace dans l'exercice d'une fonction de travail ;

- favoriser l'évolution et l'approfondissement des savoirs professionnels chez la personne ;
- assurer la mobilité professionnelle de la personne.

Finalement, l'approche par compétence induit des modifications importantes de la façon de penser et entraîne véritablement une professionnalisation du métier de formateur (qu'il soit recruté en interne ou dans le cadre d'un partenariat avec un organisme de formation ou un partenaire externe).

1.6.2.2. Axes de développement des programmes

a. La formation : une modalité du développement de compétences

Il est important de garder à l'esprit qu'au sein d'une organisation la formation est une des modalités du développement des compétences. Voici quelques modalités du développement des compétences :

- o Intersession
- o Supervision
- o Formation
- o Autoformation
- o Analyse des pratiques
- o Tutorat
- o Doing by learning
- o Peer to peer (avec des pairs)
- o Coaching

Le guide propose une méthodologie de développement de compétences essentiellement focalisée sur la formation. À noter qu'il existe plusieurs définitions. Ce guide propose les définitions suivantes :

« **La formation** est l'action de se doter de moyens pour permettre l'acquisition de savoirs par une personne ou un groupe, dans une perspective contractuelle, en lien avec un contexte donné en vue d'atteindre un objectif. »

« **La formation professionnelle** est le processus d'apprentissage qui permet à un salarié ou un demandeur d'emploi d'acquérir le savoir, le savoir-faire et le savoir-être (capacité et aptitude) nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'une activité professionnelle. »

Former est une action qui consiste à :

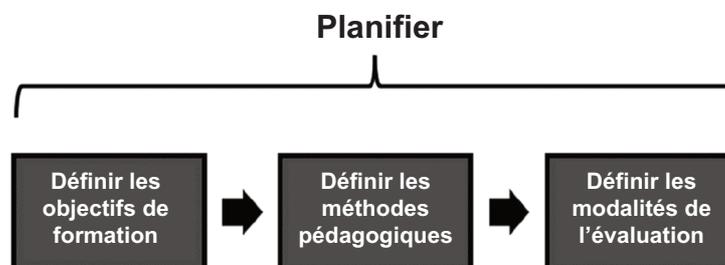


Figure 5 : Former c'est planifier

b. La formation : une dimension intégrative de la fonction de travail

Les programmes de formation professionnelle sont développés en fonction de deux grands axes : la maîtrise d'une fonction de travail et la formation générale.

La maîtrise d'une fonction de travail

La maîtrise d'une fonction de travail (par exemple contrôleur employeur, gestionnaire client, comptable) vise plus particulièrement à rendre la personne apte à exercer efficacement cette fonction. Elle réfère à des dimensions concrètes et repose sur un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être permettant d'accomplir de façon adaptée l'ensemble des tâches associées à cette fonction de travail.

La formation générale ou transversale

La formation générale vise des développements pertinents à la situation de vie professionnelle, mais pouvant déborder le cadre immédiat de la pratique de la fonction de travail. Elle réfère à des dimensions relativement générales et transférables à d'autres tâches, à d'autres activités, à d'autres situations de vie professionnelle, personnelle ou sociale : la maîtrise de la rédaction de rapports, une connaissance pratique d'une langue étrangère, l'acquisition d'une méthode de travail (gestion de projet, méthode AGILE,...), la capacité d'analyser et de résoudre des problèmes, etc..

Ces dimensions favorisent l'intégration dans le milieu du travail et la mobilité professionnelle.

PROCESSUS DE PLANIFICATION DES PROGRAMMES DE FORMATION PROFESSIONNELLE SELON L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

2 - Processus de planification des programmes de formation professionnelle selon l'approche par compétences

Phase 1 – Etudes et planification (Préalables)

2.1. Processus global

Le processus de développement des programmes de la formation professionnelle débute par l'analyse :

1. De l'ensemble de l'organisation⁴ via une étude organisationnelle
2. Des compétences compilées dans le répertoire des métiers de l'organisation (s'il existe)
3. Des situations de travail des fonctions qui feront l'objet d'une offre de formation

Un regroupement des programmes de formation et, donc des fonctions de travail auxquelles ils préparent, pourra ainsi être réalisé en s'appuyant sur le répertoire des métiers (en cours de réalisation à la CIPRES pour les métiers de direction) et l'analyse des situations de travail.

Ce regroupement des fonctions de travail en compétence est nécessaire afin d'obtenir, pour les fins de la formation, un ensemble relativement homogène de fonctions de travail.

Ce regroupement se fonde sur un certain nombre de considérations :

- les domaines professionnels (dans le cas de la CIPRES : les processus socle au sein des OPS) communs aux fonctions de travail ;
- les domaines disciplinaires, technologiques communs conduisant aux mêmes champs d'expertise ;

⁴ Dans ce guide nous utiliserons le terme d'organisation pour désigner l'ensemble des structures c'est-à-dire la CIPRES et les OPS

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

- des méthodes de travail assez semblables ;
- ou encore des modèles de référence apparentés, en usage dans différents pays membres par exemple.

Après avoir regroupé des fonctions de travail et identifié l'ensemble des compétences, certaines étapes de planification de l'offre de formation sont à compléter :

1. définir les orientations de la Conférence en vue de concevoir une offre de formation cohérente et adaptée ;
2. recueillir les priorités stratégiques en termes de formation et les besoins de formation auprès des différents OPS et de la CIPRES
3. analyser les retours du recueil des besoins par domaine professionnelle, prioriser et classer les besoins
4. transformer et classer ces besoins en activités de l'offre de formation (secteurs prioritaires) ;
5. définir les objectifs de formation
6. réaliser un plan de développement des compétences (plan d'action) à moyen ou à long terme (2 à 5 ans) et,
7. préparer la programmation budgétaire.

Le plan de développement des compétences, résume l'état de situation des formations tout en proposant les pistes prioritaires de développement des programmes de formation, tous métiers confondus. Ce plan tient compte :

- des priorités de la Conférence en matière de développement de la protection sociale ;
- des ressources humaines et financières disponibles ;
- des partenaires actuels et éventuels ;
- des caractéristiques démographiques des salariés ;
- de la consolidation des partenariats avec les organismes de formation et les intervenants externes.

Ce plan est approuvé par les instances dirigeantes et révisé régulièrement, habituellement à chaque année. À la lumière des orientations retenues pour le plan de développement, s'amorcent les travaux d'élaboration et d'actualisation des programmes de formation.

Pour toute organisation, le développement des compétences par le biais de la formation nécessite de définir une politique de formation qui repose sur les points suivants :

- Le marché, le service, la concurrence, les partenariats,
- La technologie
- L'organisation
- Le management
- Etat des ressources humaines
- Situation sociale
- Environnement(s) socio-démographique(s)

Dans le cas de la CIPRES, la définition d'une politique de formation demeure l'un des points phares de sa mission d'appui et d'accompagnement auprès de 25 organismes partenaires.

Le processus de développement des compétences est itératif et nécessite la mise en place d'outils de suivi et d'évaluation permettant d'apporter des améliorations et des adaptations au dispositif.

2.2. L'étude organisationnelle

2.2.1. Objectifs

- Décrire l'environnement de l'organisation
- Fournir les éléments requis à la gestion du développement des compétences et à la mise en place d'une politique de développement de compétences
- Identifier les axes stratégiques en termes de besoins de développement de compétences

La gestion d'une activité de formation s'inscrit dans un contexte organisationnel qu'il faut connaître. Il s'agit d'avoir une vision globale et de déterminer où se situe l'organisation, quelles sont ses forces, ses points à améliorer, ses objectifs actuels et futurs, ses orientations stratégiques et les éléments externes qui ont un impact positif ou négatif sur ses opérations courantes et à venir.

Les décisions stratégiques ont des répercussions sur la main-d'œuvre (aspect individuel et collectif), il est essentiel de cerner les axes de développement futurs afin de mobiliser les salariés vers l'atteinte de ces orientations. En ce sens, l'examen d'un certain nombre de variables constitue un préalable à l'identification des besoins de développement de compétences individuelles et collectives/organisationnelles.

Cette étape vise à décrire le contexte organisationnel permettant d'identifier notamment les problématiques nécessitant une réponse dans le cadre du développement de compétences.

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

Cette étape donnera lieu, si elles n'existent pas, à :

- Une fiche synthétique d'un plan stratégique (cf. *Fiche technique 2 : Modèle de plan stratégique*)
- Une politique de formation et/ou un règlement de la formation (cf. *fiche technique 3 : Règlement de formation*)

En d'autres termes, le recueil de données vise à déterminer les besoins organisationnels de développement des compétences des OPS et de la CIPRES et de les traduire dans le cadre de priorités stratégiques de développement de compétences.

C'est aussi l'occasion de promouvoir la raison d'être de la formation ou de manière plus large du développement des compétences auprès des différents acteurs.

Suite à l'examen de ces dimensions, il faut conclure cet exercice de réflexion en identifiant les facteurs justifiant la formation, c'est-à-dire, les dimensions, les faits, les indicateurs, etc. desquels découleront les besoins en formation au niveau organisationnel. L'étape relative au recueil de besoins individuels de formation permettra de cibler plus précisément ces besoins de formation.

Tableau 3 : Les besoins

3 types de besoins	Exemples d'outils ou pratiques mobilisable
Besoins organisationnels	Diagnostic ou étude organisationnel Analyse des objectifs à court et moyen termes Analyse d'impacts des changements au sein de l'organisation Analyse des expertises critiques
Besoins liés à l'emploi et à l'organisation du travail	Analyse des situations de travail Référentiels de métier (en cours de réalisation) Analyse des besoins collectifs
Besoins individuels	Tests d'évaluation des connaissances Evaluation de la performance (multi-sources)

2.2.2. Vision stratégique de l'organisation (sa raison d'être)

La vision permet de formaliser un futur attirant pour l'organisation. C'est une projection à très long terme qui repose sur l'interprétation de ce que sera l'avenir de la protection sociale et la place que tiendrait l'organisation dans ce secteur.

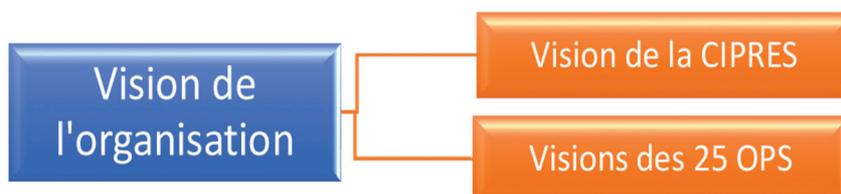
La vision est donc la finalité, l'ambition, le projet que se donne l'organisation.

Quelques questions clés :

- Que voulons-nous être ?
- Quel est l'avenir de notre secteur ?
- Quelle est la place de notre organisation dans ce futur ?

Exemple : Eradiquer la pauvreté, améliorer le bien-être de la population, améliorer la protection contre les risques de la vie pour tous, ...

Dans le cas spécifique de la CIPRES qui intervient avec 25 OPS pouvant avoir des visions différentes, il peut être intéressant d'organiser une réflexion pour définir une vision globale de l'organisation partagée avec l'ensemble des OPS.



2.2.3. Mission de l'organisation (son travail)

La mission caractérise la vocation, la raison d'être de l'organisation (CIPRES et les 25 OPS). Elles reposent sur l'identification des principales activités de l'organisation, de ses spécialisations, de ses ressources et compétences clés, de ses objectifs stratégiques.

Les missions permettent de fixer les orientations quotidiennes des individus.

Quelques questions clés :

- Que faisons-nous ?
- Quelle est notre vocation ?

Exemples : Prémunir nos bénéficiaires contre un risque de perte de revenus (chômage, maladie, vieillesse, accident du travail)

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

« Les systèmes de protection sociale aident les individus et leurs familles, et plus particulièrement les ménages pauvres et vulnérables, à affronter les crises et les chocs, trouver un emploi, gagner en productivité, investir dans la santé et l'éducation de leurs enfants et protéger ceux qui vieillissent. »

2.2.4. Valeurs de l'organisation (Manière dont elle fait le travail)

Les valeurs de l'organisation sont les principes moraux qu'elle se fixe dans la conduite de ses missions.

Elles influencent les comportements que les managers et les employés devraient adopter dans la réalisation de la mission de l'entreprise. Elles forment la culture de l'organisation.

Quelques questions clés :

- Qui sommes-nous ?
- En quoi croyons-nous ?

Exemple : Ethique, bonne gouvernance, équité, solidarité, respect, transparence, ...

2.2.5. Objectifs généraux (ce que l'organisation souhaite accomplir)

Les objectifs généraux de l'organisation correspondent à ce qu'elle souhaite accomplir dans les 5 à 10 prochaines années.

- L'objectif est un critère de mesure de la performance (part des assurés, etc.).
- C'est la transposition des missions et de la vision en critères chiffrés et mesurables.
- Il permet de préciser, de prioriser et de hiérarchiser l'intention stratégique

2.2.6. Objectifs spécifiques (comment l'organisation va s'y prendre)

Les objectifs spécifiques (stratégies) correspondent aux approches par lesquelles l'organisation entend atteindre ses objectifs.

Quelques questions clés :

- Quels résultats espérons-nous atteindre ?
- Quels sont les moyens dont nous disposons pour les atteindre
- De combien de temps disposons nous ?
- Ces objectifs sont-ils envisageables pour mon organisation ?
- Existe-il des risques de ne pas les atteindre ?

L'objectif doit pouvoir être :

- spécifique – il doit être clairement défini et précis
- partagé – il doit être en concordance avec la vision de l'organisation et nécessaire à sa croissance
- réaliste et atteignable – il ne doit pas être trop ambitieux
- quantifiable – les équipes doivent être en mesure de déterminer un ou des critères objectifs pour ensuite évaluer les résultats
- déterminé dans le temps – l'objectif est établi en fonction d'étapes de réalisation et d'un échéancier fixé dans une période de temps précis

L'objectif doit pouvoir être formulé en utilisant :

- un verbe d'action (cf. taxonomie de bloom (fiche technique 4) qui présuppose une action observable, que l'on peut « voir », vérifier ou mesurer
- un contenu qui détermine le besoin ou la nécessité de l'objectif et qui présuppose les étapes à réaliser
- un contexte qui précise la ou les conditions de réalisation (au moyen de, à partir de, via,...)

Cette mise en cascade peut être représentée dans le schéma suivant :

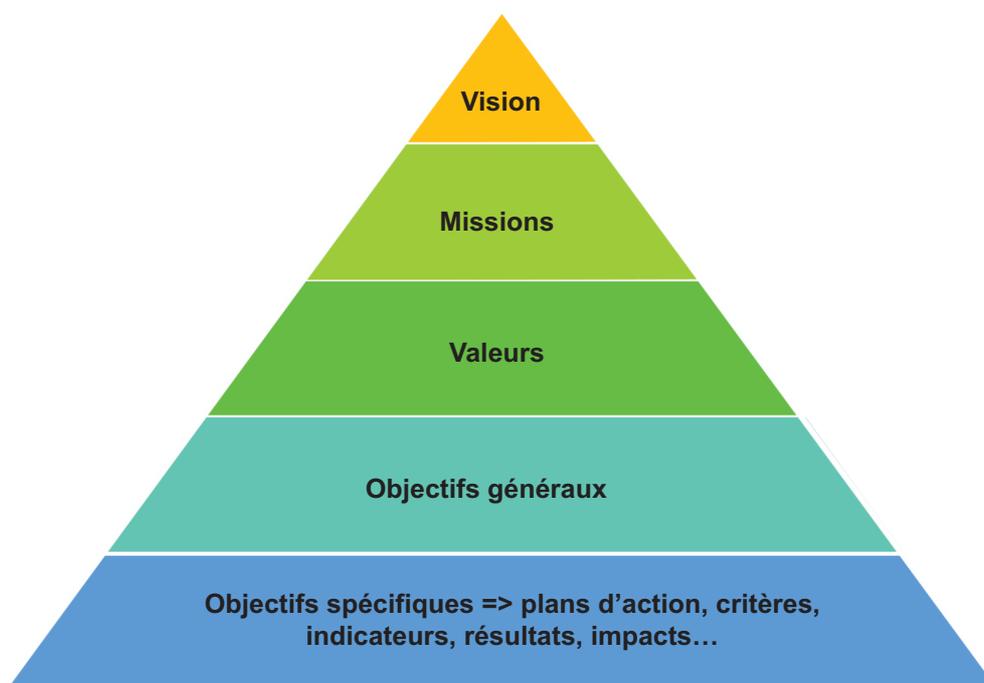


Figure 6 : Conceptualisation d'un plan stratégique

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

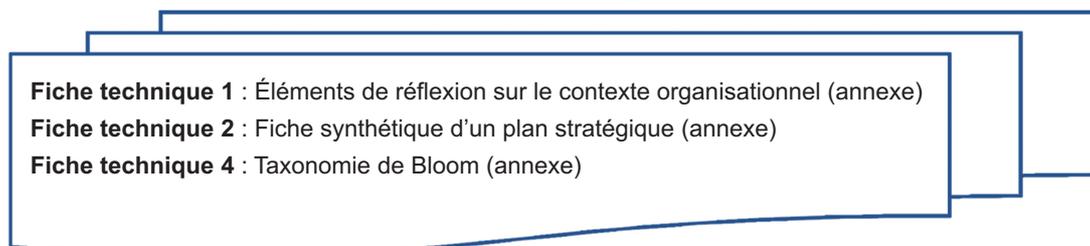
2.2.7. Planification

Une fois l'ensemble des analyses réalisées et les objectifs définis, les éléments à préciser sont :

- le calendrier des étapes de réalisation
- les activités ou les moyens proposés pour atteindre chaque objectif
- les critères d'évaluation pour mesurer l'atteinte des résultats

En ce qui concerne le développement des compétences, une fois les objectifs spécifiques déclinés en objectifs de formation (niveau organisationnel), il s'agira de définir les besoins individuels et collectifs des OPS.

Un calendrier pluriannuel et/ou annuel de mise en œuvre des actions devra être mis en place afin d'intégrer toutes les activités liées au développement de compétences qui contribue directement ou indirectement aux objectifs (répertoire des métiers, harmonisation des évaluations sur la partie relative au développement de compétences, fiches de recueil de besoins...).



2.2.8. Outils mobilisables pour l'analyse organisationnel

Il existe de nombreux outils pouvant être mobiliser pour réaliser une étude organisationnelle. Nous pouvons citer en exemple :

Le tableau de bord prospectif ou tableau de bord stratégique : Cet outil permet le pilotage de la stratégie de l'organisation. Il s'agit d'un outil de mesure de performance et de gestion stratégique utilisée pour identifier et améliorer diverses fonctions internes de l'organisation et les résultats externes qui en découlent.

LE SWOT (FFOM : Forces / Faiblesses / Opportunités / Menaces) : L'analyse SWOT permet d'analyser les forces et les faiblesses de l'organisation et d'identifier les menaces et les opportunité de son environnement concurrentiel (dans notre cas :i les assurances privées)

PESTEL : L'analyse PESTEL (Politique, Économique, Socioculturel, Technologique, Écologique, Légal) est une étude de l'environnement de l'organisation. Elle s'intéresse à 6 facteurs externes pouvant l'affecter de manière positive ou négative. Cette méthode permet également de déterminer les opportunités et les menaces.

Analyse d'écart de risques : Une analyse des écarts est un processus qui consiste à comparer la performance actuelle avec celle souhaitée. Il peut s'agir de visualiser l'écart entre les objectifs planifiés et ceux réalisés dans le cas d'une gestion par objectif ou l'écart entre les objectifs planifiés et les résultats effectivement atteignable au regard des moyens existant dans l'organisation.

Cet outil peut être utilisé pour établir la stratégie de l'organisation et identifier d'éventuelles lacunes.

Le Indicateurs clé de performance (KPI, Key Performance Indicator) : Ce sont des mesures qui permettent aux entreprises d'évaluer la performance d'un domaine. On parle aussi de "métriques", même si une différence existe entre ces 2 termes :

- o Les KPIs sont liés à un objectif . Exemple: un taux de satisfaction des bénéficiaires. Les décideurs les utilisent pour s'assurer de l'atteinte des objectifs stratégiques et opérationnels. Généralement la performance est liée à l'efficacité, c'est-à-dire à l'atteinte ou non d'un objectif. Il peut également s'agir d'une mesure d'efficacité comme savoir tirer le meilleur des ressources à disposition, par exemple.
- o Les "métriques" expriment la valeur quantitative brute d'une variable ou d'un paramètre.

Exemple : nombre d'assurés, nombre d'entreprises visitées, nombre d'heures travaillées, etc. Une métrique devient un KPI s'il est relié à une valeur cible.

L'arbre à problème/solution : C'est l'étude approfondie d'un ou de plusieurs problèmes dans le but de définir leurs causes, de décider de les résoudre et de déterminer comment le faire.

Analyse des Parties Prenantes : une « partie prenante » est une personne ou un groupe de personnes ayant un intérêt dans l'intervention planifiée. Cette technique d'analyse des parties prenantes est utilisée pour définir et évaluer les problèmes, les intérêts et le potentiel des personnes, groupes ou institutions que l'organisation vise à toucher, et d'autres acteurs qui pourraient avoir une influence significative sur la réussite de la mission de l'organisation.

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.3. Réaliser un répertoire des métiers et des compétences

2.3.1. Usages du répertoire des métiers et des compétences

Un programme de formation vise, dans un domaine professionnel donné, l'ensemble (ou un sous-ensemble) de ses métiers. Répertorier les métiers ciblés est la première étape dans l'élaboration du répertoire des métiers et des compétences, lorsque celui-ci n'existe pas.

Le répertoire des métiers et des compétences pourrait servir aux finalités suivantes :

- **Mobilité** : en identifiant les proximités entre emplois et les passages possibles de l'un à l'autre, le répertoire des métiers et compétences est un outil qui offre la possibilité d'élaborer des projets de mobilité professionnelle, d'envisager des parcours professionnels, de disposer d'informations sur le contenu des métiers pour pouvoir s'y préparer.
- **Désignation de fonctions** : le répertoire des métiers et compétences est un outil qui permet d'adopter un ensemble de définitions et d'appellations homogènes pour désigner les fonctions appartenant à chacun des domaines en question, et permettre aux personnes occupant ces postes d'intégrer cette information dans leurs fiches de paie et dans leur historique de carrière.
- **Outil de pilotage** : avec l'intégration des données du répertoire dans les outils informatisés de gestion et dans le système de pilotage, le répertoire peut être un outil qui contribue à une gestion prévisionnelle des emplois et des effectifs.
- **Recrutement et rédaction des fiches de postes** : le répertoire est un outil qui sert d'appui et de référence à la rédaction des profils de poste lors des recrutements, ainsi que la rédaction et la mise à jour des fiches de postes déjà en place.
- **Évaluation** : le répertoire est un outil qui donne la possibilité aux personnes de se situer par rapport aux activités et aux compétences attendues dans un emploi, et qui permet aux responsables une démarche homogène d'évaluation des acquis et d'appréciation des développements à envisager.
- **Classification des emplois** : associé au classement des emplois, le répertoire des métiers et des compétences peut être un outil qui sert à évaluer –par comparaison entre une fiche de poste et une fiche d'emploi – le niveau de classement d'un nouvel emploi, de vérifier ou d'actualiser le niveau d'un emploi existant.
- **Communication** : le répertoire est un outil qui sert à faire apparaître et reconnaître la diversité des emplois et la complémentarité de leurs contenus.

2.3.2. Construire un tableau des métiers

Définitions :

Nous avons tendance à utiliser indistinctement les termes de métier, fonction, emploi et poste, or ils revêtent des niveaux de précisions différents :

Un **“domaine professionnel”** rassemble un ensemble de métiers aux compétences proches (domaine de compétences-métiers).

Le métier correspond à un ensemble d'emplois qui sont regroupés parce qu'ils présentent des points communs en termes d'activités à exercer et de compétences nécessaires pour les occuper (exemple : secrétaire). En d'autres termes, ils regroupent des emplois présentant une proximité de culture et d'identité professionnelles de leurs titulaires et pouvant être positionnés sur des niveaux de qualification différents.

La fonction ou l'emploi correspond généralement à plusieurs postes de travail possibles dans une organisation. C'est un regroupement de postes très proches les uns des autres, lorsque l'on considère les activités qui sont réalisées ou les compétences mises en œuvre (exemple : secrétaire de direction, de bureau ou de service).

Le poste de travail constitue l'unité la plus précise, correspond à une situation de travail réelle, concrète à un moment donné et à un endroit donné. C'est, en quelque sorte, une photographie individuelle. Il y a donc, le plus souvent, autant de postes de travail que d'agents dans une organisation." (exemple : secrétaire de direction du DG de l'entreprise).

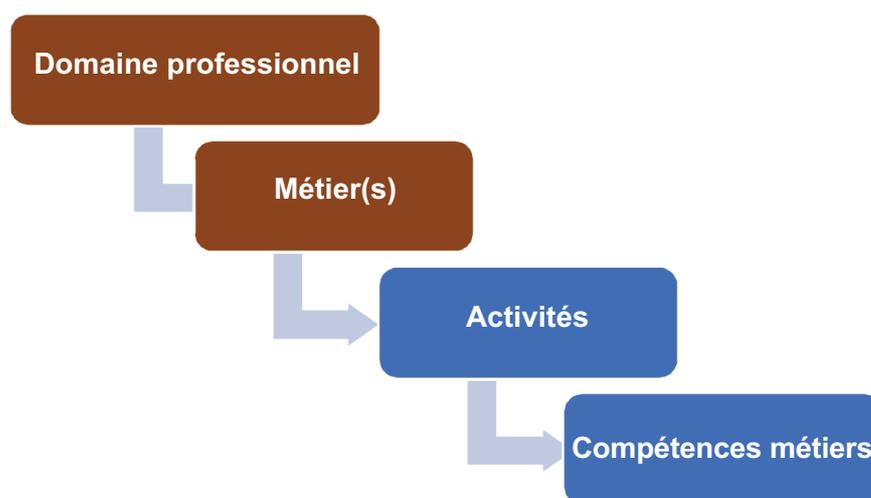


Figure 7 : Modèle conceptuel des étapes du répertoire des métiers

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

Dans un premier temps, il s'agit d'identifier les différents métiers de l'organisation et d'associer un métier à chaque emploi identifié.

Il est conseillé de réaliser cette démarche en lien avec les responsables concernés.

Une fois cette étape réalisée, il est aisé de repérer les métiers majoritaires dans l'organisation et ceux qui constituent le cœur de métier de l'organisation.

Ces métiers sont regroupés dans des domaines professionnels

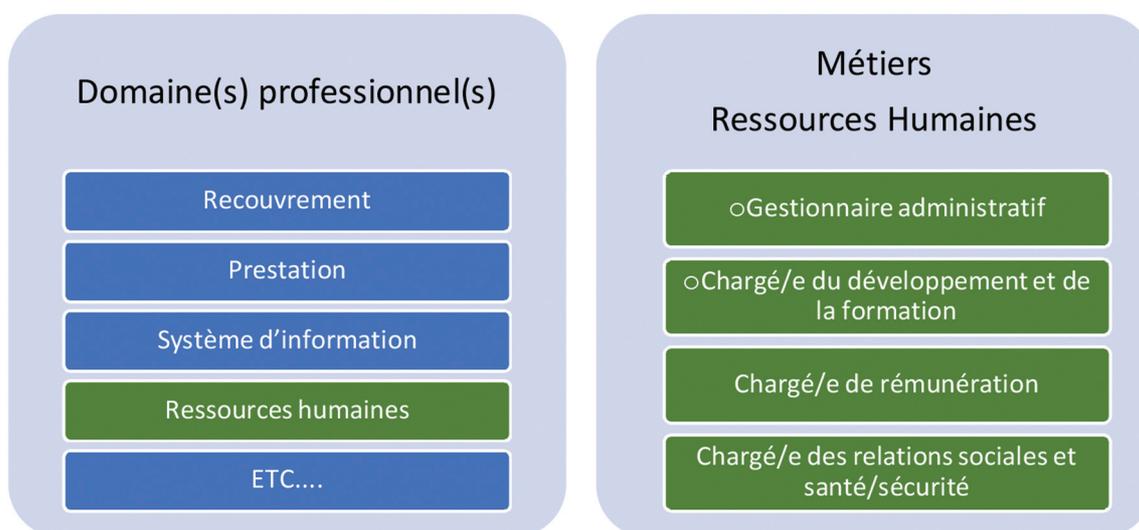


Figure 8 : Exemple d'identification de métiers pour le domaine Ressources Humaines de l'organisation

Pour ce faire, il est possible de s'appuyer sur des référentiels standards existants (non exhaustif) tels que :

- o La Classification Internationale des Types de Professions (CITP)⁶ ou International Standard Classification of Occupation (ISCO) en anglais, publiée par l'Organisation Internationale du Travail des Nations Unies : il s'agit de l'une des principales classifications internationales fournissant un instrument pour l'organisation de tous les emplois en des séries de groupes clairement définis en fonction des tâches qu'implique l'emploi.
- o l'ESCO (European Skills, Competences, Qualifications, and Occupations)⁷ : il s'agit de l'équivalent européen de l'ISCO, qui fournit la classification européenne des aptitudes, compétences, certifications et professions
- o Les fiches ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois)⁸ : Il s'agit d'un répertoire utilisé par Pôle Emploi qui est l'agence nationale pour l'emploi en France pour repérer l'ensemble des métiers et rapprocher les offres et les demandes d'emploi

⁶ <https://www.ilo.org/public/french/bureau/stat/isco/>

⁷ <https://esco.ec.europa.eu/fr>

⁸ <https://www.pole-emploi.fr/employeur/vos-recrutements/le-rome-et-les-fiches-metiers.html>

2.3.3. Identifier les activités

Il s'agit ensuite de déterminer pour les métiers, les activités principales. Par métier, sont proposées de 4 à 8 activités principales maximum.

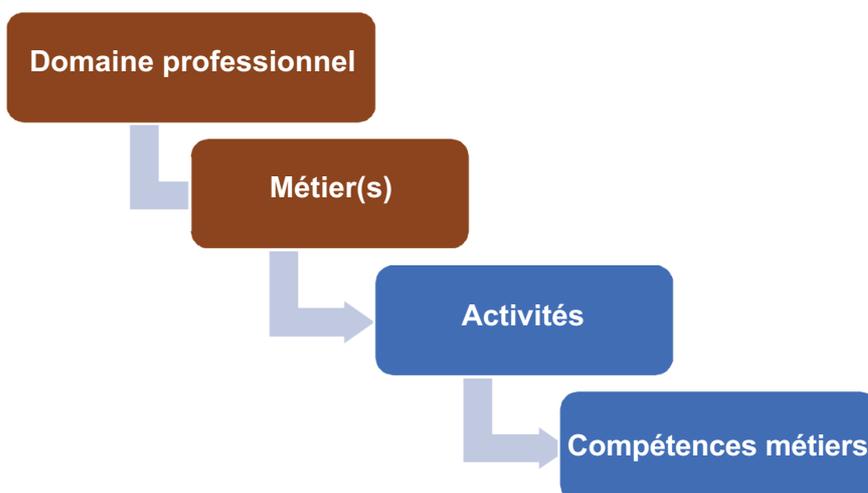


Figure 7 : Modèle conceptuel des étapes du répertoire des métiers

Tableau 4 : Exemple d'identification d'activités⁹ pour le métier de chargé du système d'information dans les OPS qui appartiendrait au domaine professionnel : Système d'information

Exemple d'activités d'un « chargé du système d'information » :

Mission : Garantir la cohérence organisationnelle et fonctionnelle du SI et contribuer au respect de l'alignement du SI par rapport aux orientations stratégiques de la branche.

Métier	Activités
Chargé du système d'information	<ul style="list-style-type: none"> Définir et mettre en œuvre les indicateurs et les outils de pilotage des projets Consolider, analyser et restituer les dossiers d'arbitrage et de suivi des projets Alerter sur les dysfonctionnements Définir et gérer la cartographie fonctionnelle du SI Évaluer la pertinence et cohérence des projets par rapport à l'architecture cible et au système existant Proposer des scénarios d'évolution et de simplification du SI Participer à la définition des orientations stratégique du SI

⁹ Extrait du répertoire Métier de l'UCANSS : [Répertoire des Métiers V3 - Chargé/e de l'organisation et de l'évolution du SI \(ucanss.fr\)](https://www.ucanss.fr/repertoire-des-metiers/v3-charg-e-de-l-organisation-et-de-l-evolution-du-si)

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.3.4. Identifier les compétences

Il s'agit ensuite de déterminer pour les métiers, les compétences indispensables pour être efficace dans l'exercice de ces dernières.

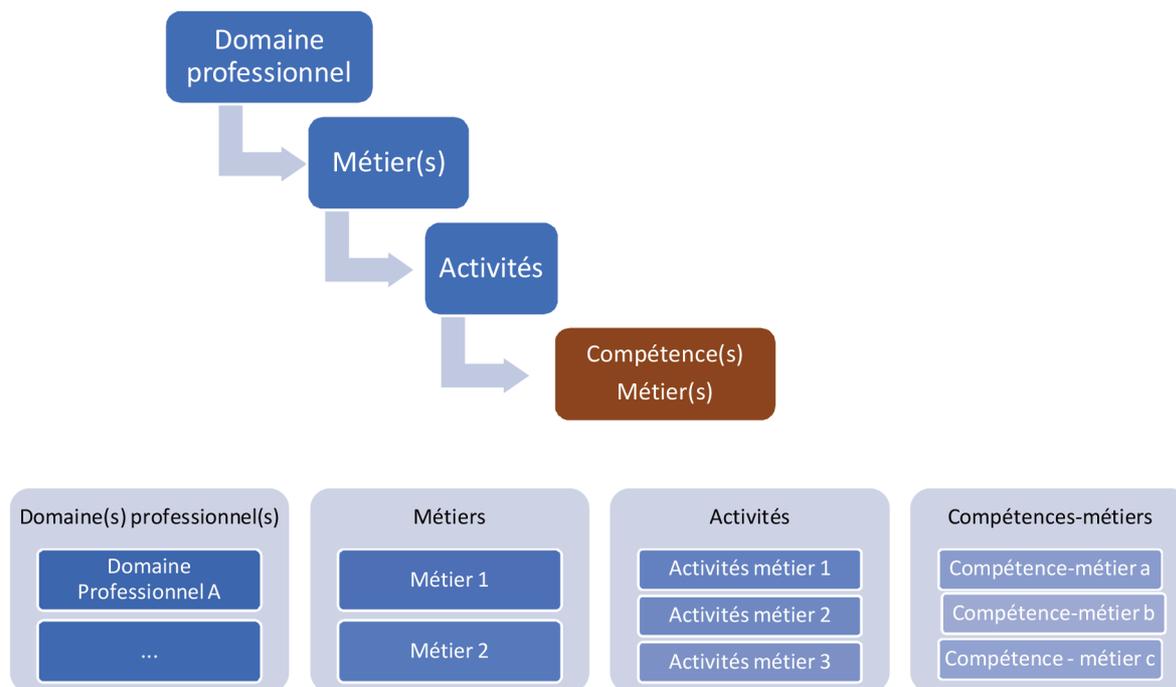


Figure 9 : Conceptualisation d'un répertoire des métiers

Exemple d'identification de compétences¹⁰ :

Dans l'exemple suivant, la définition des compétences fait l'objet d'une description plus fine, distinguant les savoirs, savoir-faire et savoir-faire relationnels (ces derniers devenant de plus en plus essentiels pour l'exercice des principaux métiers de la Sécurité sociale).

¹⁰ Extrait du répertoire Métier de l'UCANSS : [Répertoire des Métiers V3 - Chargé/e de l'organisation et de l'évolution du SI \(ucanss.fr\)](http://ucanss.fr)

Tableau 5 : Exemple d'identification de compétences

(métier de chargé/e de l'organisation de l'évolution du système d'information qui appartient au domaine professionnel : Système d'information)

Métier	Activités	Compétences	Listes ou détails
Chargé/e de l'organisation de l'évolution du système d'information	Définir et mettre en œuvre les indicateurs et les outils de pilotage des projets	Savoirs	Connaître les missions, l'environnement et les modes de fonctionnement de la Branche et de ses organismes, les orientations stratégiques du SI Connaître les domaines fonctionnels Faire preuve de rigueur et d'organisation
	Consolider, analyser et restituer les dossiers d'arbitrage et de suivi des projets		Connaître l'ensemble du SI dans toutes ses composantes et la cartographie fonctionnelle Connaître les transformations majeures d'ordre fonctionnel et/ou technologique du système d'information
	Alerter sur les dysfonctionnements		Connaître les projets informatiques en cours de réalisation Connaître la gestion des marchés publics et les règles de gestion budgétaires Connaître les principes de modélisation de processus et les standards de notations Connaître les principes et méthodes de gestion de projets
Définir et gérer la cartographie fonctionnelle du SI	Évaluer la pertinence et cohérence des projets par rapport à l'architecture cible et au système existant		
Proposer des scénarios d'évolution et de simplification du SI	Participer à la définition des orientations stratégique du SI	Savoir-faire (capacité à)	Conceptualiser et modéliser le SI Exploiter les données dans un SI Animer un réseau de correspondants et/ou d'experts Gérer un ou des portefeuille(s) de projets
		Savoir-faire relationnelle (capacité à)	Savoir faire preuve de pédagogie, de persuasion Savoir faire preuve de diplomatie pour gérer la multiplicité des profils d'acteurs Faire preuve de rigueur et d'organisation Être fédérateur et facilitateur Adapter son discours à des interlocuteurs variés (métiers, acteurs SI) Aptitude à négocier / trouver un compromis Transmettre à l'écrit comme à l'oral des informations compréhensibles et appropriées

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.4. Identifier les niveaux de maîtrise des compétences

Un niveau de précision supplémentaire peut être envisagé, en identifiant pour chaque compétence un niveau de maîtrise minimum pour la réalisation des activités (notamment au niveau des savoirs et savoir-faire). Ces niveaux de maîtrise peuvent être intégrés dans les évaluations de performances et permettent ainsi d'identifier les gaps de manière objective et transparente. Ces derniers pourront notamment donner lieu à une résolution via une action de formation.

Fiche technique 6 : Exemple 1 de niveau de maîtrise des compétences (4 degrés)

Type de compétence	Compétence	Niveau de maîtrise			
		En acquisition	Opérationnel	Mature	Excellence
		1	2	3	4
		Compétence à développer	Est appliquée de façon systématique	Apporte une valeur ajoutée, propose des améliorations	Fait partie des meilleures pratiques, est une référence pour cette compétence
Savoir	Compétence 1				
	Compétence 2			X	
	Compétence 3				X
	Compétence 4		X		
Savoir-faire	Compétence 5				
	Compétence 6				
	Compétence 7				
	Compétence 8				
Savoir-être	Compétence 9				
	Compétence 10				
	Compétence 11				
	Compétence 12				

Chaque métier a ses propres niveaux de compétence.

Fiche technique 6 : Exemple 2 de niveau de maîtrise des compétences (6 degrés)

Type de compétence		Niveau de maîtrise						
		Compétence	1	2	3	4	5	6
		Compétence à développer	En acquisition	Opérationnel	Mature	Expertise	Excellence	
Type de compétence	Manifestation	Imite les actions d'un tuteur	Applique, avec aide, les savoirs	Applique les pratiques de façon autonome	Résout des problématiques selon la situation de travail	Exerce son jugement critique	Appréhende /maîtrise de changement	
	Explications	Reproduit à l'identique des actions sans forcément comprendre les principes	Conceptualise et contextualise les savoirs, les capacités ou habiletés nécessaires à la réalisation de tâches professionnelles	Transfère les savoirs dans des situations professionnelles selon les attentes de rendement	Adapte ses actions, dans une situation professionnelle, par décontextualisation et recontextualisation	Gère des situations de travail incertaines	Innove à partir de l'anticipation des changements sur l'action	
Savoir	Compétence 1							
	Compétence 2				X			
	Compétence 3						X	
	Compétence 4			X				
Savoir-faire	Compétence 5							
	Compétence 6							
	Compétence 7							
	Compétence 8							
Savoir-être	Compétence 9							
	Compétence 10							
	Compétence 11							
	Compétence 12							

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

Fiche technique 5 : modèle d'une fiche métier (répertoire des métiers et compétences) :

	Quelques explications	Exemples ¹¹
Code de la fiche :	Chaque métier peut être codifié	0302 : Chaque métier est codifié par 4 chiffres : les deux premiers correspondant à sa famille de rattachement et les deux suivants au positionnement du métier au sein de la famille.
NOM DU DOMAINE	<i>Domaine professionnel</i>	Contrôle et maîtrise des risques externes
NOM DU METIER	<p><i>Un métier correspond à un ensemble d'emplois qui sont regroupés parce qu'ils présentent des points communs en termes d'activités à exercer et de compétences nécessaires pour les occuper (exemple : secrétaire)</i></p> <p><i>Attention le métier n'est pas le poste ni l'emploi ou la fonction :</i></p> <p><i>Un emploi ou une fonction, correspond généralement à plusieurs postes de travail possibles dans une organisation. C'est un regroupement de postes très proches les uns des autres, lorsque l'on considère les activités qui sont réalisées ou les compétences mises en œuvre (exemple : secrétaire de direction, de bureau ou de service).</i></p> <p><i>Un poste, qui constitue l'unité la plus précise, correspond à une situation de travail réelle, concrète à un moment donné et à un endroit donné. C'est, en quelque sorte, une photographie individuelle. Il y a donc, le plus souvent, autant de postes de travail que d'agents dans une organisation." (exemple : secrétaire de direction du DG de l'entreprise)</i></p>	Inspecteur/trice du recouvrement
Intitulé du métier	<i>Indiquer l'intitulé le plus courant</i>	
Appellations possibles	<i>Indiquer les différentes appellations possibles du même métier dans les différentes organisations</i>	Inspecteur/trice travail dissimulé
MISSION	<p><i>Il s'agit de la finalité du métier, qui permet de caractériser sa raison d'être.</i></p> <p><i>Il s'agit d'une description brève et précise. En une ou 2 phrases il faut qu'on comprenne ce que fait la personne.</i></p>	Contribuer par le contrôle et le conseil aux entreprises : - à la sécurité du financement du système de la Sécurité sociale - à la préservation des droits sociaux des salariés - à la garantie d'une réelle concurrence entre les entreprises au regard du paiement des cotisations sociales

¹¹ Exemples tirés d'une fiche métier de l'UCANSS

	Quelques explications	Exemples ¹¹
PRINCIPAUX INTERLOCUTEURS	Les principaux interlocuteurs du métier concerné.	Dirigeants d'entreprises Experts conseils internes et externes à l'entreprise (expert-comptable juriste RH...) Partenaires externes (services fiscaux, police...) Services internes (gestion des comptes contentieux...)
FORMATIONS		
Obligatoire pour l'accès au métier	Formation académique	Formation nationale d'inspecteur du recouvrement
Institutionnelles	Formation de perfectionnement u de développement des compétences	Perfectionnements branche recouvrement
ACTIVITÉS	<p><i>Les activités principales (4 à 8 maximum).</i></p> <p><i>Ce sont les actions qui correspondent aux principales activités à accomplir dans un métier elles permettent généralement d'illustrer les résultats du travail. Ici s'agit du travail prescrit, c'est-à-dire le travail formalisé tel qu'on doit le faire, tel qu'il est écrit dans les procédures, les modes opératoires et manuels qualité (et non pas tel qu'on le fait)</i></p> <p><i>À noter que les emplois rattachés à un métier exercent tout ou partie des activités principales décrites</i></p>	<p>Contrôler l'application de la législation du recouvrement en examinant, en entreprise, chez un tiers, ou en agence, la conformité des déclarations effectuées par les cotisants ou les contribuables</p> <p>Apporter une offre de conseil personnalisé aux entreprises nouvelles et aux entreprises mettant en place un nouveau dispositif social ayant un impact sur les rémunérations</p> <p>Apporter aux employeurs et à des professionnels ciblés, l'information et le conseil nécessaires à la compréhension et à l'application de la législation</p> <p>Préparer, mettre en œuvre les actions de lutte contre le travail dissimulé sur le terrain, en relation avec les partenaires habilités</p>
COMPÉTENCES		
SAVOIRS	Ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité verbalisé en : Je connais/j'ai appris...	<p>Maîtriser la législation du recouvrement et la législation spécifique à certains dispositifs (accord d'intéressement, de participation ...).</p> <p>Connaître la jurisprudence concernant le recouvrement</p> <p>Connaître l'environnement économique social et juridique de l'entreprise</p> <p>Connaître les règles de droit applicables (droit social, droit du travail...)</p> <p>Connaître les mécanismes de la comptabilité générale et analytique</p> <p>Connaître les orientations nationales, régionales et locales en matière de contrôle et le plan de contrôle de l'organisme</p> <p>Connaître les attributions et les domaines de compétence, des partenaires, de l'ensemble des services</p> <p>Connaître les règles déontologiques propres aux missions de contrôle et notamment celles liées à la lutte contre le travail dissimulé</p>

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

	Quelques explications	Exemples ¹¹
SAVOIRS (suite)	Ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité verbalisé en : Je connais/j'ai appris...	Maîtriser la législation et les techniques spécifiques à la lutte contre le travail dissimulé. Connaître les procédures civiles et pénales, et les principes du droit pénal relatifs à la lutte contre le travail dissimulé Connaître ses attributions et les prérogatives et les pouvoirs d'intervention des partenaires habilités dans le cadre de la lutte contre le travail dissimulé
SAVOIR-FAIRE (capacité à)	Ce terme désigne les connaissances procédurales qu'un individu est susceptible d'appliquer dans une situation verbalisée en : Je sais...	Appliquer la législation du recouvrement au regard de l'entreprise contrôlée Conseiller et à établir un diagnostic écrit de l'entreprise nouvellement créée ou mettant en place un dispositif nouveau Utiliser la jurisprudence applicable au cas rencontré Exploiter les documents comptables, juridiques et sociaux et analyser les données issues de son investigation Exploiter les systèmes d'information des entreprises (matérialisés et dématérialisés) Analyser la situation de l'entreprise à partir des indicateurs économiques et financiers la concernant Choisir, adapter et utiliser les différents outils méthodologiques et les techniques d'investigation de la branche Présenter une lettre d'observations, un procès-verbal de contrôle ou constat de travail dissimulé structurés et juridiquement motivés Utiliser les outils informatiques appliqués au contrôle Appliquer les techniques de chiffrage et évaluer le montant du préjudice Organiser en collaboration avec les autres corps de contrôle habilités (fisc, inspection du travail, services de police...) les actions de lutte contre le travail dissimulé
SAVOIR-ÊTRE (capacité à)	Il s'agit des attitudes ou des compétences comportementales qui sont verbalisées en : Je suis...	Capable d'argumenter et motiver juridiquement ses décisions auprès de ses interlocuteurs au cours du contrôle et plus particulièrement au moment des conclusions Capable d'explicitier les résultats du contrôle présentant de forts enjeux financiers et/ou des répercussions sociales auprès de l'entreprise en recherchant d'une meilleure acceptabilité Capable de gérer les conflits avec les cotisants et s'adapter à des situations imprévues. Capable de travailler en toute confidentialité sur des actions qui peuvent s'avérer délicates dans le cadre du travail dissimulé

	Quelques explications	Exemples ¹¹
SAVOIR-ÊTRE (capacité à) (suite)		Capable d'animer une séance d'information collective. Capable d'identifier la nature des besoins de l'interlocuteur et lui apporter une réponse adaptée. Doté d'un sens critique permettant de discerner les informations confidentielles et ne diffuser que celles qui sont diffusables
SPÉCIFICITÉ	Horaires, habilitations, déplacements fréquents...	Peut être amené à réaliser des missions de nuit
MÉTIER PASSERELLES	<i>Les métiers passerelles permettent aux salariés de visualiser des filières de carrière et d'envisager les mobilités internes qui peuvent être autres que la voie managériale.</i> <i>Ils sont regroupés fait par proximité de compétences.</i> <i>Astuce : Un métier qui est en proximité de passerelle avec un autre aura plus de 50% de compétences communes.</i>	Inspecteur/trice Assurance Maladie Auditeur/trice Manager opérationnel

2.5. Analyse de situation de travail

Lors de la création d'un programme de formation liée à une fonction de travail ou aux compétences, il est nécessaire de connaître de façon détaillée la fonction de travail associée au métier.

Pour ce faire, les représentants des emplois et des métiers correspondants à la fonction de travail sont consultés.

Cette consultation, appelée « analyse de situation de travail », prend évidemment appui sur l'étude organisationnelle, laquelle apporte les précisions nécessaires à la mise en œuvre des travaux d'analyse et sur le répertoire des métiers et des compétences (qu'elle peut aussi alimenter).

2.5.1. Objectifs

Tracer le portrait le plus complet possible de la réalité d'exercice de la fonction de travail.

- ✓ Recueillir, de façon la plus exhaustive possible, les données pertinentes permettant par la suite la traduction d'une fonction de travail en programme de formation et l'évaluation du niveau de formation requis.

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.5.2. Contenu

- ✓ Des renseignements généraux sur la fonction de travail :
 - o la nature du travail (le titre de la fonction (les différents intitulés), les fonctions types ou connexes, le genre d'activités, etc.) ;
 - o les conditions d'exercice (lieux, niveau de responsabilité, facteurs de stress, etc.) ;
 - o les conditions d'entrée sur le poste, les possibilités d'avancement et de mutation, situation selon le genre, etc. ;

- ✓ La description des tâches et des opérations :
 - o le processus de travail ;
 - o les catégories de services ou de résultats attendus ;
 - o les conditions de réalisation de chacune des tâches ainsi que les critères de performance ;
 - o les outillages et équipements utilisés en milieu de travail ;
 - o l'importance relative de chacune des tâches ainsi que leur indice de difficulté d'exécution ;
 - o les connaissances, les habiletés ainsi que les attitudes et les comportements nécessaires à l'exercice de cette fonction de travail ;
 - o les suggestions pédagogiques ou autres ayant trait à la formation.

2.5.3. Éléments de méthodologie

Plusieurs méthodes de recueil de données peuvent servir à l'analyse de situation de travail. Le choix de la méthode sera fonction des caractéristiques du secteur de la fonction de travail à analyser, de la disponibilité des OPS et de leur capacité à fournir l'information requise. Quel que soit le choix de la méthode, elle devra être appliquée avec toute la rigueur requise pour que les résultats soient valides.

Nous retenons quatre méthodes :

- ✓ l'atelier d'analyse de situation de travail , lorsqu'elle peut être utilisée, est la plus performante;
- ✓ les entrevues avec les représentants du milieu du travail,
- ✓ les enquêtes par questionnaires auprès des personnes qui exécutent ou qui connaissent toutes les facettes de la pratique de la fonction de travail ;
- ✓ l'observation directe de la fonction de travail.

Au besoin, il est possible d'utiliser plus d'une méthode pour analyser une situation de travail.

✓ **L'atelier d'analyse de situation de travail**

L'atelier d'analyse de situation de travail doit être l'objet d'une démarche rigoureuse, préparée et animée selon une méthode éprouvée. Cette méthode consiste à regrouper des participants, idéalement 10 à 12, qui sont soit des personnes qui exercent la fonction de travail, soit leur supérieur immédiat. On cherche à recueillir l'information nécessaire :

- en posant des questions dirigées ;
- par des séances de brainstorming ;
- par des travaux dirigés en petits groupes.

Généralement, deux à trois jours sont nécessaires pour recueillir l'ensemble des données et il est préférable qu'ils soient consécutifs.

✓ **Les entrevues** avec les représentants du milieu du travail, **les enquêtes** par questionnaire auprès des personnes et **l'observation directe** de la fonction de travail

À défaut de pouvoir tenir un atelier d'analyse de la situation de travail, on peut mener des entrevues, procéder à des enquêtes par questionnaire ou réaliser une observation directe de la fonction de travail.

L'échantillonnage doit être représentatif du milieu de travail (environ 10 à 15). Les personnes interviewées ou celles qui répondront aux questionnaires doivent obligatoirement exercer ou superviser la fonction de travail à analyser. Il va de soi que celles qui seront l'objet d'une observation directe exercent la fonction de travail analysée.

Dans l'éventualité où l'on doit recourir à ces moyens de collecte de données, il est recommandé de tenir, avec quelques petits groupes (5 ou 6 personnes représentatives), de courts ateliers de validation.

Sachant qu'il n'y a pas une méthode unique pour identifier les compétences à partir des compétences-métiers, il conviendra de retenir les éléments de compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être, situations professionnelles...) jugés pertinents en tenant compte, au moins, des paramètres suivants :

- La mission stratégique de la CIPRES ainsi que ses déclinaisons aux niveaux des composantes des programmes de formation
- Les améliorations visées par l'organisation
- L'innovation et le développement du métier
- Les spécificités souhaitées des programmes de formation par rapport à d'autres programmes qui lui sont proches

Cette démarche participe au référentiel de compétences.

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.6. Configurer un référentiel de compétences dans le cadre d'un programme de formation

Le référentiel des compétences est un outil qui permet à la formation de préparer et d'accompagner l'évolution des emplois. Il apporte une aide à la définition de plans collectifs ou de parcours individualisés de formation dans le cadre de la mise en place des parcours métiers réunissant de manière cohérente un ensemble de formations utiles pour maîtriser les compétences exigées par un emploi.

En d'autres termes, il s'agit d'un document de référence à usage interne et externe qui présente l'ensemble des compétences que l'apprenant devra avoir développés à l'issue d'une formation.

2.6.1. Objectif d'un référentiel de compétences dans le contexte de la formation

- ✓ Un référentiel de compétences permet d'identifier les résultats attendus d'une formation en termes de compétences. Pour permettre à un programme de formation de répondre à la fois à la finalité de la formation, il est nécessaire d'en définir les objectifs en termes d'acquis de formation ou de résultats attendus d'apprentissage ("learning outcomes").
- ✓ Les référentiels définissent, pour chacun des principaux domaines de formation, les objectifs en termes de compétences à acquérir.
- ✓ Ils ont pour vocation de guider la conception de l'offre de formation, d'en permettre l'évaluation sur la base d'objectifs explicites et homogènes et d'éclairer la décision d'habilitation.

2.6.2. Éléments de méthodologie

- ✓ Identification des compétences :
 - o Identifier un socle de compétences (5 à 10 compétences principales) qui seraient visées par le programme de formation à concevoir, et qui devraient être les plus représentatives d'un ensemble de métiers du domaine professionnel cible en s'appuyant sur le rapport d'AST, le répertoire des métiers et des compétences et l'analyse des besoins ;
 - o prendre également en considération les objectifs généraux de la formation professionnelle, l'étude organisationnelle, le public cible, etc...
- ✓ Analyse des compétences :
 - o distinguer entre les compétences particulières, utiles à l'exercice de l'emploi, et les compétences transversales, permettant, notamment, le transfert d'apprentissage et l'adaptation à des situations nouvelles ;
 - o veiller à ce que les compétences soient relativement autonomes, multidimensionnelles, et reflètent le niveau de complexité de la tâche ou de l'activité correspondante tout en s'exprimant par des résultats observables et mesurables.

✓ Structuration des compétences :

- o s'assurer que les compétences couvrent l'ensemble des activités et des tâches issues de l'AST
- o Grouper en familles et d'une façon cohérente les éléments de compétences retenus en tenant compte de leurs proximités et des relations qui peuvent exister entre eux. Chaque famille servira pour élaborer une seule compétence dans le référentiel. Idéalement, le nombre de familles devrait être entre trois et cinq. Le référentiel de formation comprendra ainsi trois à 5 compétences.
- o et de les structurer à l'intérieur d'une « matrice des compétences » (*figure 10 : Modèle de configuration d'un référentiel « compétence par compétences »*). Celle-ci met en évidence les compétences particulières (ou propres au métier), les compétences générales (ou transversales) ainsi que les grandes étapes du processus de travail.

2.6.3. Modèle de configuration d'un référentiel de compétences dans le cadre d'un programme de formation¹²

La logique utilisée au moment de la construction d'une « matrice des compétences » conditionne le séquençage des modules. Le processus de travail met en évidence les étapes les plus significatives de la réalisation des tâches et des activités du métier.

De façon générale, il s'agit d'établir une certaine progression de la complexité des apprentissages et du développement de l'autonomie de l'apprenant.

À partir des éléments de compétences retenus précédemment, on construit le référentiel en suivant un processus itératif (étant donné qu'un travail d'ajustement et de mise au point s'avère nécessaire) dont les étapes sont décrites ci-dessous.

Les éléments constitutifs de chaque famille de compétences seront configurés selon le modèle illustré dans la figure suivante. Nous détaillerons dans ce qui suit les rubriques constituant ce modèle.

¹² Selon le Guide pour l'Élaboration d'un Référentiel de Formation basé sur une Approche visant le Développement des Compétences sous la coordination de S. Zaharia (Projet Tempus – ADIP)

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

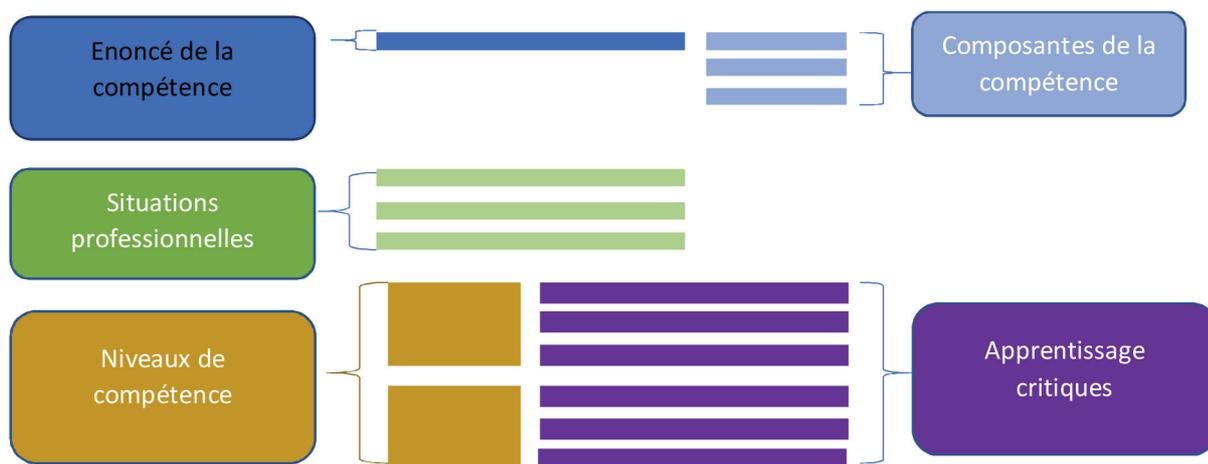


Figure 10 : Modèle de configuration d'un référentiel « compétence par compétence »

Cette approche utilise les compétences comme acquis d'apprentissage visés. Ainsi les compétences visées constituent le point de départ dans la conception et le développement d'un curriculum, scénario, activité de formation. Cela permet entre autres de créer des modules de formation à la carte et d'envisager des parcours spécifiques de formations fonctionnel :

- Parcours d'Intégration
- Parcours Métier
- Parcours Cadre
- Parcours Développement professionnelle

Il s'agit également d'un outil de pilotage pour les équipes pédagogiques. Il constitue en quelque sorte la colonne vertébrale de la formation, à partir de laquelle tous les éléments du programme vont s'imbriquer : les contenus, les activités, les méthodes d'enseignement, les évaluations...

Prenons l'exemple du parcours métier d'un Chargé/e de l'organisation de l'évolution du système d'information et travaillons sur une de ses compétences à développer qui est : Exploiter les données dans un Système d'information. Après analyse de la situation de travail, nous pouvons proposer le modèle de configuration de la compétence suivant :

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

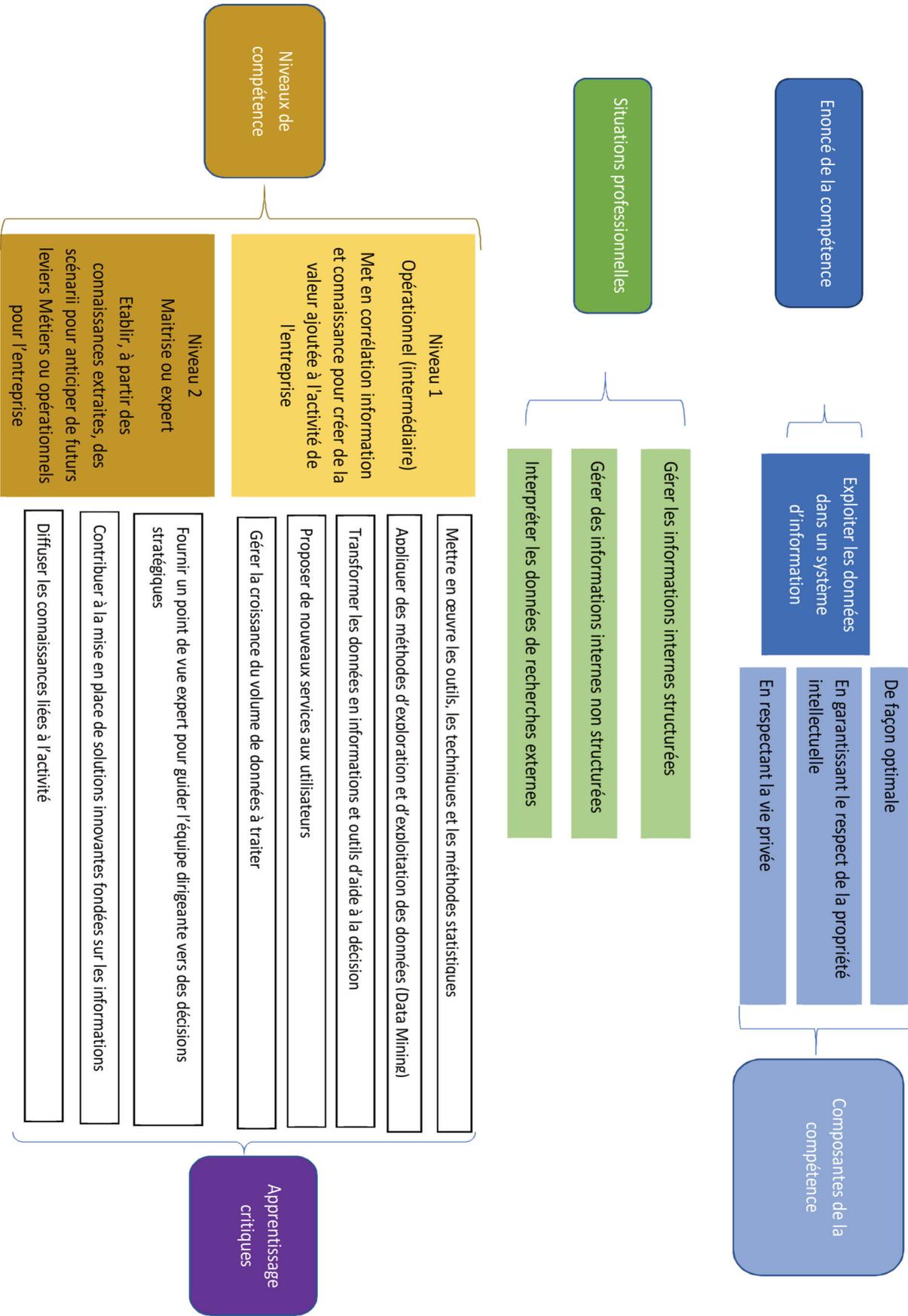
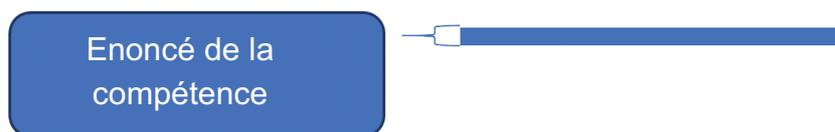


Figure 11 : Exemple du modèle de configuration d'une compétence

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.6.4. Enoncé de la compétence (comment la formuler ?)



Étant un savoir-agir complexe, la compétence devrait être exprimée par un seul verbe d'action suivi d'un complément d'objet direct qui détermine son champ d'action.

Au niveau de la formulation, la compétence doit contenir quatre éléments:

- **Un verbe d'action** : la compétence doit être exprimée à partir d'un verbe d'action exprimant la capacité à effectuer une certaine action. Pour faciliter l'évaluation, il est préférable que le verbe utilisé soit facilement observable (analyser, expliquer, diagnostiquer, choisir, argumenter...).

Par exemple, dans la taxonomie de Bloom (fiche technique 4, il est recommandé de le choisir parmi les verbes qui appartiennent aux niveaux 4, 5 ou 6. Exemple : Exploiter les données dans un Système d'information

- **Un contenu ou l'objet de l'action** : qui a une nature synthétique, ni trop générale, ni trop précise.

- **Un contexte d'acquisition** : la compétence se réfère à un savoir agir dans une situation réelle en présence d'un ensemble de variables contextuelles, une situation professionnelle complexe.

- **Un niveau de maîtrise** : il s'agit du degré d'expertise attendu d'un candidat à l'égard d'une compétence donnée

Le schéma suivant donne un exemple d'une formulation d'une compétence mettant en évidence ces quatre éléments :

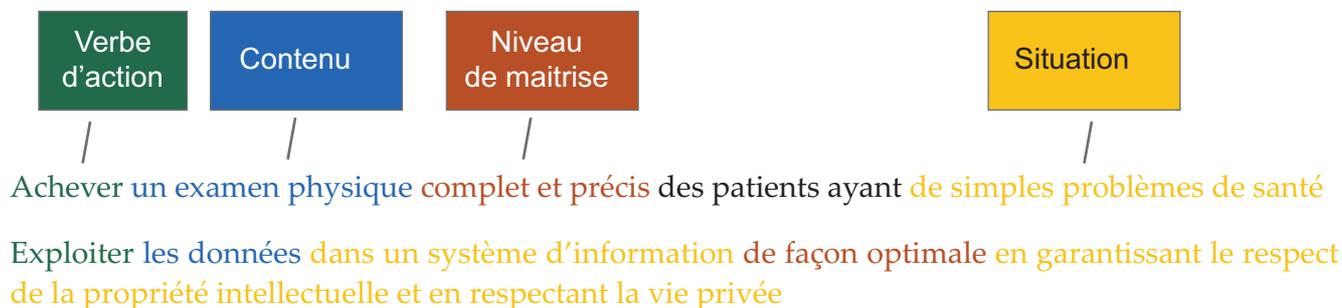


Figure 12 : Les éléments de la compétence

Dans le tableau suivant, nous trouvons quelques exemples d'éléments qui peuvent constituer une phrase décrivant une compétence (verbes d'action, niveaux de maîtrise, contenus, situations).

Un verbe d'action	Niveau de maîtrise	Contenu/Objet	Situation
Réaliser	complètement	un document	en situation d'usage courant d'un logiciel de production
Élaborer	avec discernement et efficacité	une production d'un cahier des charges	dans le cadre d'un projet ou activité collaboratifs
Agir	avec humanisme	en accompagnant les personnes, familles ou communautés	dans leur expérience de santé
Communiquer	clairement et correctement	dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit	dans les divers contextes liés à la profession enseignante

Tableau 6 : Exemples illustrant la formulation d'une compétence

2.6.5. Les composantes de la compétence



Une composante n'a pas pour objectif de paraphraser la compétence. Elle doit par contre mettre en évidence la complexité de celle-ci.

Elle est exprimée par un gérondif. Les composantes ne sont pas des contraintes ou des outils ; elles s'apparentent plus à des critères "qualité" qu'à des moyens.

Pour une compétence donnée, le nombre de composantes est très peu élevé. Chaque composante contient un seul critère qualité.

Pour qu'une compétence soit considérée comme développée, toutes les composantes doivent être simultanément rencontrées. Elles doivent toujours être évaluables. Il importe donc d'avoir pour chaque composante une idée claire d'indicateurs significatifs et de la rencontre de ces critères. Il convient de s'assurer que ces critères ou composantes ne se recouvrent pas. Les composantes essentielles peuvent être de différentes natures :

- Liées aux résultats obtenus.
- Liées à la méthodologie employée.
- Liées au respect des règles.
- Liées à la façon de communiquer.

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

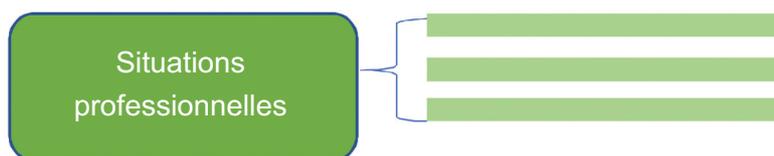
Exemple : Exploiter les données dans un Système d'information

- De façon optimale
- En garantissant le respect de la propriété intellectuelle
- En respectant la vie privée

Nous remarquons que ces composantes ajoutent deux couches à la compétence

- La qualité : en exigeant que l'exploitation soit effectuée "de façon optimale"
- La complexité, en ajoutant deux paramètres : le respect de "la propriété intellectuelle" et de "la vie privée".

2.6.6. Les situations professionnelles



Ce sont des compléments qui situent l'action complexe dans des cas concrets. Il s'agira de préciser dans quelles situations (ou quelles circonstances, quelles conditions, quels lieux) il sera attendu que les apprenants mobilisent cette compétence.

Il conviendra de définir des paramètres à prendre en compte, (par exemple : en termes de temps, de règles, d'éthique, de comportements humains, de budget, d'impact environnemental ou sociétal). Chaque situation doit refléter un niveau de compétences.

L'institution de formation annonce ainsi clairement les situations auxquelles elle prépare ses apprenants. Seules les situations professionnelles réalistes qui demandent un apprentissage particulier sont retenues.

Situations professionnelles :

- Gérer des informations internes structurées
- Gérer des informations internes non structurées
- Interpréter les données de recherche externes

Nous remarquons dans cet exemple un changement au niveau du « contexte » de la mise en œuvre de la compétence. L'apprenant est invité à exploiter les données dans trois situations différentes :

- des informations internes ; - Structurées, - Non structurées.
- des informations externes.

2.6.7. Les niveaux de compétence



Étant donné que la compétence repose sur une complexité croissante, un référentiel de compétences doit refléter cette progression en définissant, sur une base qualitative, des paliers dits “niveaux de développement”.

Cette définition est censée prendre en considération le savoir-agir complexe comme finalité de la formation.

Elle doit donc éviter qu'elle soit une déclinaison d'étapes de développement qui, par exemple, place au premier niveau la connaissance (connaître), au deuxième niveau les usages d'application (appliquer) et au troisième l'analyse, l'évaluation et la créativité (créer).

La fonction principale de ces niveaux sera donc de :

- baliser rigoureusement et systématiquement la formation de l'apprenant et son parcours de formation,
- encadrer la planification du programme,
- encadrer l'évaluation des apprentissages.

Pour définir un niveau, nous pouvons tout simplement nous interroger sur le type de situation professionnelle qui pourrait être confié à un novice, un débutant, une personne ayant de l'expérience... etc.

Ainsi, nous pouvons jouer sur les contextes pour différencier les niveaux.

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

À titre indicatif, ce qui distingue le niveau 1 du niveau 2, c'est la complexité (le nombre de paramètres à prendre en considération) ainsi que la part d'initiative et d'autonomie de l'apprenant (choix des outils et des dimensions à prendre en considération).

Un niveau est formulé en une phrase qui décrit le type de tâches que pourrait réaliser un apprenant pour franchir le palier de progression correspondant. La définition des niveaux doit se faire avant la conception des activités intégratrices et d'évaluation (les apprentissages critiques).

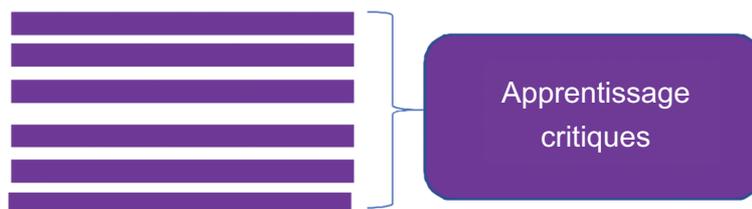
Exemple : Exploiter les données dans un Système d'information

Niveau 1 : mettre en corrélation information et connaissance pour créer de la valeur ajoutée à l'activité de l'entreprise.

Niveau 2 : établir, à partir des connaissances extraites, des scénarios pour anticiper de futurs leviers métiers ou opérationnels pour l'entreprise.

Nous remarquons qu'il y a une progression "qualitative" relative à l'exploitation des données. Au niveau 1 l'exploitation se concentre sur la mise en corrélation de l'information et de la connaissance qui est de nature opérationnelle, tandis ce qu'au niveau 2, il est demandé à l'apprenant d'exploiter les données pour des finalités stratégiques.

2.6.8. Les apprentissages critiques



Pour atteindre un niveau ciblé de compétence, l'apprenant doit acquérir un socle minimal d'apprentissages dits "apprentissages critiques".

Les apprentissages critiques recouvrent donc les apprentissages que l'apprenant doit réaliser pour atteindre un niveau de formation donné. Ils sont très intégrateurs et ne peuvent pas être identiques aux situations professionnelles.

Ainsi, ils servent à faciliter l'accompagnement et l'évaluation de l'apprenant en fonction de ce qu'on attend de lui.

Dans un même niveau, il n'y a pas de hiérarchie entre les apprentissages critiques. La ligne de conduite la plus efficace est de délimiter les apprentissages que l'apprenant doit réellement intégrer afin de mettre en œuvre d'une manière judicieuse une compétence donnée en démontrant le niveau de développement attendu selon telle ou telle étape de développement.

Comment identifier les apprentissages critiques ?

Cette identification doit tenir compte des critères suivants :

- Les apprentissages critiques sont de l'ordre de l'action ou de l'attitude professionnelle (savoir-être).
- Les apprentissages critiques doivent être peu nombreux et propres à un niveau : retenir pour chaque compétence les apprentissages qui semblent distincts les uns des autres.
- Il n'y a pas de hiérarchie entre les apprentissages critiques d'un même niveau de compétence, et il faut privilégier la pertinence, plutôt que l'exhaustivité, en identifiant les apprentissages critiques qui seront considérés comme incontournables.

Exemple : Les apprentissages critiques retenus pour développer, au niveau 1, la compétence citée dans les exemples précédents sont les suivantes :

- Mettre en œuvre les outils, les techniques et les méthodes statistiques.
- Appliquer des méthodes d'exploration et d'exploitation des données (Data Mining).
- Transformer les données en informations et outils d'aide à la décision.
- Proposer de nouveaux services aux utilisateurs.
- Gérer la croissance exponentielle du volume de données à traiter.

Et pour chacun des apprentissages critiques, il s'agira de définir **les objectifs pédagogiques**. C'est-à-dire qu'« **après le suivi de chaque formation, l'agent sera capable de...** ».

Dans notre exemple : l'agent sera capable de « mettre en œuvre des outils, des techniques et des méthodes statistiques »

Cette partie est traitée plus en détail dans la partie « Elaborer des objectifs de formation en lien avec l'analyse des besoins et des participants »

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.7. Recueillir les besoins

2.7.1. Le besoin de formation

On ne peut parler de formation sans toutefois évoquer une autre notion liée à celle-ci à savoir « le besoin de formation ». Il s'agit d'un élément primordial à prendre en considération dans la conception des actions de formation.

Mais qu'entendons-nous par besoin de formation ?

« Le besoin fait référence au manque ou à l'état de manque. Ce besoin conduit alors à s'interroger sur l'écart ou la différence entre la situation actuelle et la situation souhaitée.

Ainsi, un besoin est le résultat d'une analyse ou d'une confrontation entre un état initial et un état souhaité, idéal ou nécessaire. Cet écart se traduit par un manque de formation, et donc un besoin de formation, qui peut être dû à l'évolution des postes, des systèmes de travail ou des politiques de l'entreprise. »

Concrètement, le besoin de formation se schématise comme suit :

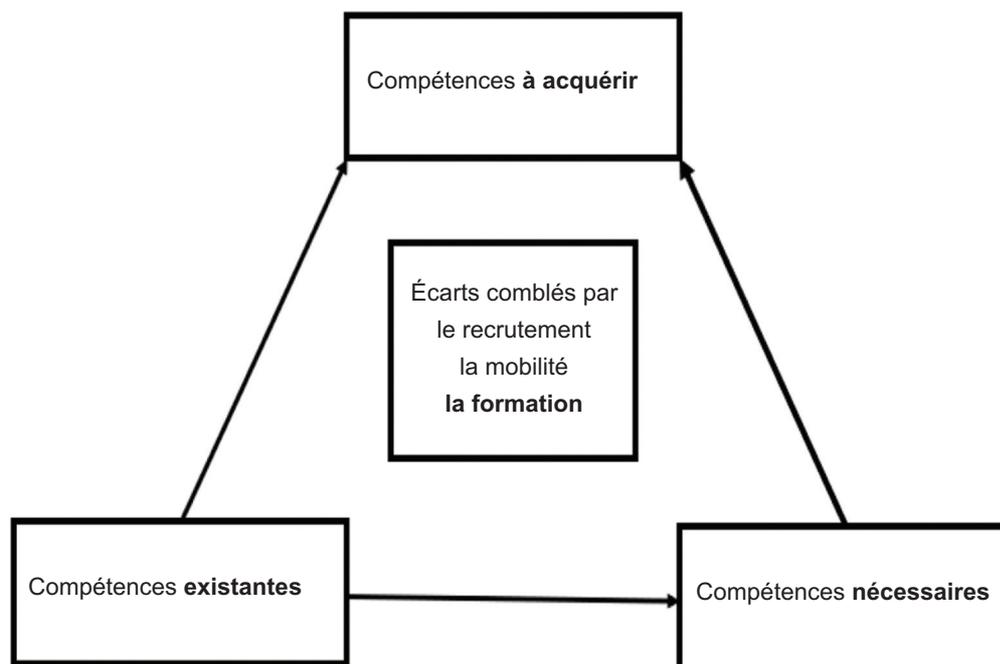


Figure 13 : Les compétences et la formation

2.7.2. Les types de besoins de formation

Nous distinguons les besoins individuels des besoins collectifs. Le tableau repris ci-dessous reprend de façon non exhaustive une liste de besoins individuels et des besoins collectifs. Dans le cas de la CIPRES, ce sont surtout les besoins collectifs qui devront être identifiés.

Tableau 7 : les types de besoins

Les besoins individuels et/ou collectifs
<ul style="list-style-type: none">■ Identification de la/des personne(s)■ Projet personnel et/ou professionnel■ Formations antérieures■ Objectifs de formation■ Capacités, connaissances, compétences recherchées■ Thématiques de formation■ Avis du responsable

Fiche technique 7 : Fiche de recueil des besoins collectifs

Fiche technique 8 : Exemple de fiche de recueil de besoin individuel

2.7.3. Comment identifier des besoins de formation ?

Le recueil de besoins peut s'effectuer via les outils suivants :

- Le questionnaire
 - Le questionnaire papier (envoyé par mail)
 - Le questionnaire en ligne
- L'entretien individuel
 - L'entretien téléphonique
 - L'entretien en visioconférence
- L'entretien collectif
- Le recensement des demandes envoyées par mail par des travailleurs

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

A propos du questionnaire, il est primordial que les questions puissent permettre de collecter des données de sorte qu'elles soient facilement traitées par la suite. Les questionnaires doivent permettre de collecter des données tant quantitatives que qualitatives.

Il est donc important de réfléchir :

- à la formulation des questions ainsi qu'à leur pertinence
- au temps requis pour compléter le questionnaire
- au format (papier, en ligne...)
- au mode d'administration des questionnaires

La méthodologie de recueil des besoins

Dans le cas de la CIPRES, le recueil de besoins en formation peut s'effectuer en trois étapes.



Tableau 8 : Etape 1 – Dresser un état des lieux

ETAPE 1 - DRESSER UN ETAT DES LIEUX					
Action à mener	Outils	Echéances	Responsable de l'action	Etat de mise œuvre Fait – Non fait - En cours	Validation par
Identifier les axes prioritaires au niveau des OPS	Questionnaire				
Déterminer les compétences nécessaires par type de métier	Répertoire Métier et questionnaire				
Identifier les risques majeurs pour les OPS de la zone CIPRES	Entretien entre IRPS et CAC				
Tirer les enseignements des activités de formations en N-1	Tableau des points forts et des points faibles				

Point d'attention

Accorder le format des tableaux et questions qui composent les enquêtes / fiches avec le format utilisé dans le traitement des retours des OPS.

Tableau 9 : Etape 2 - Fixer les objectifs

ETAPE 2 - FIXER LES OBJECTIFS (3 à 5 ans)					
Action à mener	Outils	Echéances	Responsable de l'action	Etat de mise œuvre Fait – Non fait - En cours	Validation par
<i>Déterminer la vision et axes stratégiques commune en matière de formation</i>	Entretien entre OPS et CIPRES				
<i>Fixer les objectifs généraux en matière de formation pour la zone CIPRES</i>	Entretien entre OPS et CIPRES				
<i>Déterminer les besoins stratégiques en formation des OPS</i>	Fiches de recueil des besoins				



Point d'attention

- La fiche de recueil des besoins de formation est à analyser pour valider sa pertinence

Tableau 10 : Etape 3 – Recueillir les besoins

ETAPE 3 – RECUEILLIR LES BESOINS					
Action à mener	Outils	Echéances	Responsable de l'action	Etat de mise œuvre Fait – Non fait - En cours	Validation par
<i>Compiler les besoins émis par les OPS</i>	Tableau de bord				
<i>Regrouper les besoins en fonction du type de compétence à acquérir</i>	Tableau de bord				
<i>Elaborer une ébauche de plan de formation</i>	Tableau de bord				

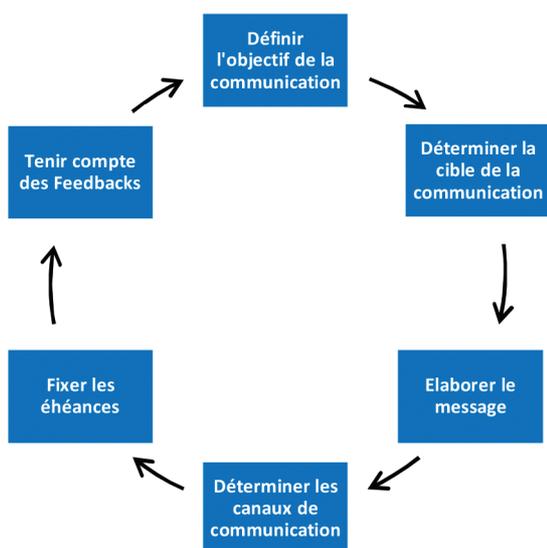
PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.7.4. A propos de la communication

La communication aura un rôle important pour le recueil des besoins et impliquer les acteurs concernés. Il doit pouvoir inciter à l'action. C'est-à-dire l'envoi des besoins de formation selon les modalités définies.

**Point d'attention**

1. La diffusion des questionnaires doit faire l'objet d'une communication¹³ claire sur la démarche pour garantir une adhésion et une participation de tous les OPS.
2. Cette communication doit être planifier selon le processus illustré dans le schéma repris ci-dessous :



Le feedback est un élément important. Il permet :

- de mesurer la manière dont le message a été perçu ;
- d'appréhender le degré de compréhension du message ;
- de réajuster le message si nécessaire ;
- d'identifier les conditions de réception du message ;
- de définir des canaux plus adaptés à la cible si nécessaire ;
- de renforcer le lien avec son interlocuteur.

Figure 14 : Processus de l'action de communication auprès des partenaires

Il est donc important de tenir compte du feedback et surtout de faire preuve d'une certaine réactivité. En cas d'absence de feedback, il ne faut pas hésiter à effectuer des relances en privilégiant des modalités plus direct : appel téléphonique, visioconférence, WhatsApp.

¹³ Il est recommandé de multiplier les canaux de communication.

2.8. Analyser des besoins

Les résultats de l'analyse des besoins doivent permettre d'obtenir des données sur les points suivants :

Projet (Stratégie) : Ex : Prioritaire (défini dans le plan d'action stratégique)

Thème : Ex : Comptabilité

Métier : Ex : Comptabilité finance

Compétence visée : Ex : Passer des écritures comptables liées aux achats de fournitures selon le plan comptable CIPRES

Nombre de travailleurs : Ex: 38 travailleurs

Modalité : Ex : Présentiel

2.9. Le plan de formation ou de développement des compétences

Le recueil des besoins de formation (collectif pour le CIPRES) donnera lieu à un plan de formation ou de développement des compétences.

Il s'agit d'un programme opérationnel de gestion et de développement des compétences lié à la vision stratégique de l'organisation. Il aide celle-ci à remplir ses missions, à atteindre ses objectifs et à relever des défis (évolutions législatives, évolution des pratiques, recrutement, etc.).

De nombreuses actions se réalisent dans le cadre du plan. De même la méthodologie est applicable dans différents registres : macro (une entreprise, une branche, une région...), meso (un établissement, un atelier, une population type...) ou micro (des individus) et avec les différents interlocuteurs institutionnels.

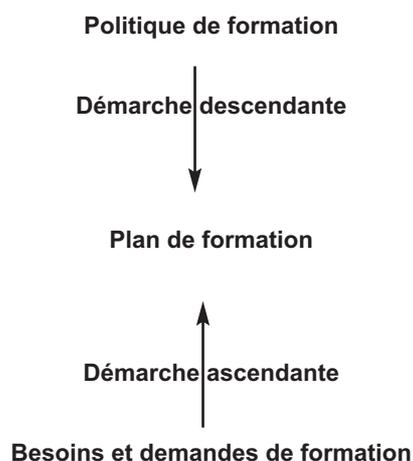


Figure 15 : Situer le plan de formation

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

Le plan de formation comprend :

- une définition des objectifs et priorités du plan
- une programmation des actions
- une déclinaison des formations par catégorie
- les actions de formation
- une liste organisée des actions (par axes, objectifs, services)
- un état des moyens méthodologiques, financiers et humains
- les modalités d'évaluation des actions et du plan de formation lui-même

2.10. Du référentiel métier au Référentiel de formation

Exemple de compétence à développer : *Passer des écritures liées aux achat de fournitures selon le plan comptable CIPRES*

Ressources individuelles

Compétence Technique	Niveau de maîtrise de compétence			
	Débutant	Intermédiaire	Maitrise	Expert
	1	2	3	4
Passer des écritures liées aux achat de fournitures selon le plan comptable CIPRES	N'a pas la compétence	À la compétence, mais doit être encadré	À la compétence et peut l'exercer en toute autonomie	Capable d'innover

Les ressources externes

Ressources externes	Niveau d'utilisation		
	Débutant	Intermédiaire	Avancé
Logiciel comptable CIPRES	Ne connaît pas le logiciel	Ne connaît que certaines fonctionnalités	Connaît toutes les fonctionnalités

Le référentiel de formation

Compétences				Ressources individuelles (référentiel métier)			Ressources externes
1	2	3	4	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être	Logiciel
Passer des écritures liées aux achats de fournitures selon le plan comptable CIPRES				Connaître le mécanisme d'écriture liés aux achats de fourniture selon les normes Connaître les procédures d'appel d'offre Connaître les méthodes de classement de documents comptable	Vérifier le respect de la procédure d'appel d'offre Mettre en place une méthode de classement de documents comptable Passer les écritures comptables sur base de factures d'achat	Faire preuve de rigueur Être organisé	Logiciel ou progiciel comptable

Les objectifs pédagogiques découlant du référentiel métier

Objectifs pédagogiques	RÉFÉRENTIEL DE FORMATION			
	Savoir	Savoir-faire	Savoir-être	Ressources externes
Passer les écritures comptables d'achat selon plan comptable CIPRES	Les normes comptables CIPRES	Passer les écritures comptables sur base des documents validés	Organisé (document)	Logiciel comptable
Vérifier le respect de la procédure liée aux marchés publics	Les procédures d'appels d'offre	Analyser le cycle de validation	Rigoureux	/
Opter pour une méthodologie de classement pertinente	Méthodes de classement	Opter pour une méthode de classement pertinente pour l'organisation	Organisé	/

PHASE 1 – ETUDES ET PLANIFICATION

2.11. Elaborer des objectifs de formation en lien avec l'analyse des besoins et des participants

2.11.1. Les différents types d'objectifs de formation

Dans le cadre de l'ingénierie de formation, les objectifs doivent être clairement précisés. Ils découlent de l'ensemble des différentes analyses réalisées dans le cadre de l'étude organisationnelle, des analyses de situation de travail, de l'utilisation du répertoire des métiers et des compétences et du recueil des besoins individuelles et collectifs.

La définition des objectifs est primordiale pour la construction de programmes de formation. Ainsi, 5 types d'objectif peuvent être déclinés (cf. tableau des objectifs de formation) : l'objectif général, l'objectif spécifique, l'objectif stratégique, l'objectif opérationnel, l'objectif pédagogique.

Tableau 11 : Tableau des objectifs de formation

L'objectif général	L'objectif spécifique		
	L'objectif stratégique	L'objectif opérationnel	L'objectif Pédagogique
La formation vise à atteindre une situation idéale	Enjeux pour l'organisation du projet de formation	Les résultats attendus de la formation sur le terrain	Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être attendus au terme de la formation

2.11.2. Les différents niveaux d'objectifs

Les différents types objectifs doivent faire l'objet d'une hiérarchisation.

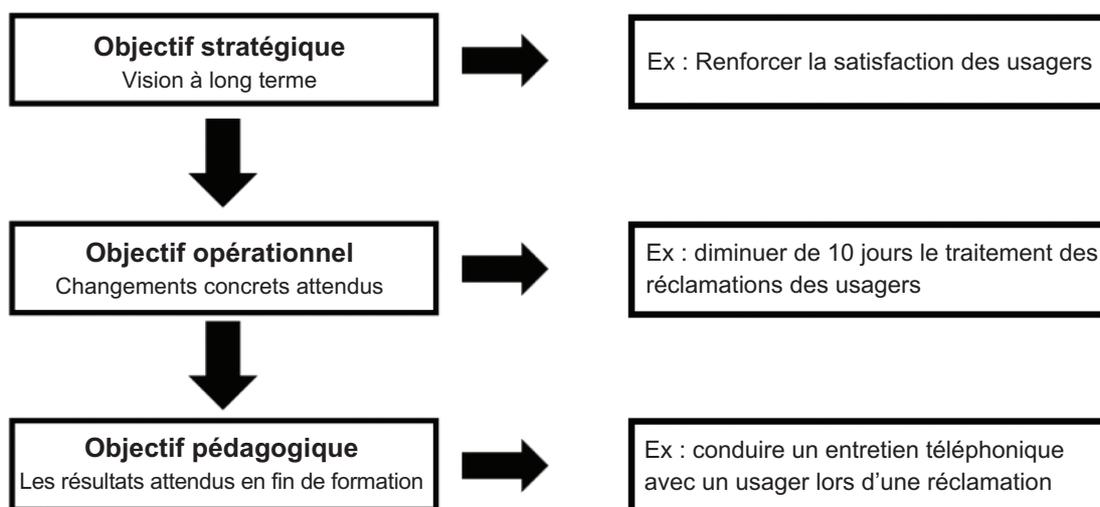


Figure 16 : La hiérarchie entre les objectifs

L'objectif pédagogique est un élément important dans l'élaboration d'action de formation. Et pour cause, un objectif pédagogique celui visé par la formation. Au terme de celle-ci, l'objectif pédagogique se décline selon ce que le participant sera supposé faire.

A propos de l'objectif pédagogique :

- Un objectif pédagogique doit pouvoir être évalué
- Un objectif pédagogique doit être formulé avec des verbes d'action
- Un objectif pédagogique peut donner lieu à l'élaboration de module
- Un objectif pédagogique doit faire l'objet de la communication y compris pendant la formation
- Chaque objectif pédagogique doit être communiqué au formateur
- Chaque objectif pédagogique donner lieu au choix et à des support pédagogiques adaptés

Exemple :

Secteur = Comptabilité

Intitulé de la formation = Passer les écritures comptables d'achat selon le plan comptable CIPRES dans le respect des procédures d'appels d'offre

Objectifs pédagogiques de la formation = Au terme de la formation le participant sera capable :

- d'opter pour une méthodologie de classement pertinente
- de vérifier le respect de la procédure lié aux marché publics
- de passer les écritures comptables sur base du logiciel comptable en vigueur d'achat selon plan comptable CIPRES

PROCESSUS D'ÉLABORATION ET D'IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

3 – Processus d'élaboration et d'implémentation de l'offre de formation

Phase 2 – Elaboration de l'offre de formation

Avant d'envisager le thème d'une formation, il est important d'analyser si cela pourrait donner lieu à des formations pouvant être proposées. Ainsi, le contenu exploitable pour une formation permettra de valider le thème. Il faudra alors déterminer s'il s'agit de formations généralistes ou spécialisées.

3.1. Les modalités de l'offre de formation

L'offre de formation peut être proposée selon deux modalités :

De façon réactive => on répond à un besoin identifié selon le processus en trois étapes repris ci-dessous



De façon proactive => on anticipe un besoin identifié selon le processus repris ci-dessous

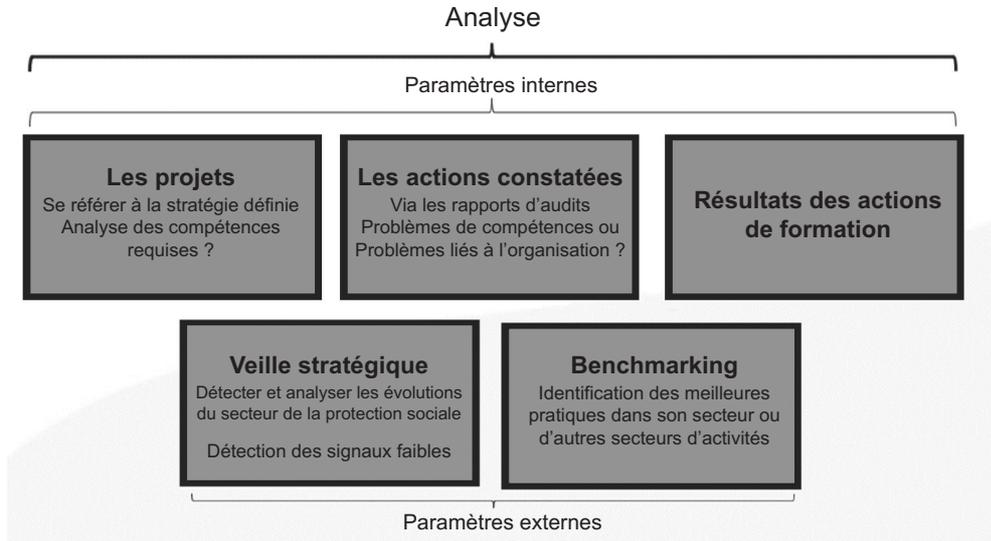
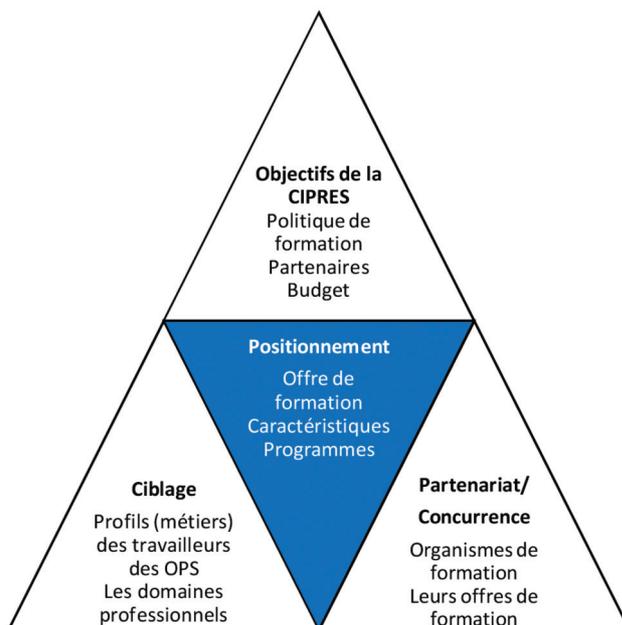


Figure 17 : Positionnement

Au regard des ambitions exprimées par la CIPRES, l'offre de formation est un élément aussi déterminant que crucial. Il s'agira de définir les thèmes et le contenu des formations.

Comment ?

Préalablement, la CIPRES devra délimiter et positionner son offre de formation. Comme le montre le schéma repris ci-dessous, l'élaboration d'une offre de formation doit pouvoir intégrer trois paramètres à savoir les objectifs de la CIPRES, le ciblage et la concurrence.



À noter que la question de la concurrence ne se pose pas. Et pour cause, la CIPRES a noué des partenariats avec divers organismes de formation. D'un point de vue stratégique et décisionnel, il est toutefois important d'analyser ses partenariats et concurrents.

Figure 18 : Le positionnement de l'offre de formation

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Pour ce faire, il est proposé de recourir à la grille d'analyse SWOT dont l'acronyme signifie strength (les forces), weakness (les faiblesses), threats (les menaces), opportunities (les opportunités).

Cette grille d'analyse a pour visée d'analyser les forces et les faiblesses. Dans ce cas-ci, on s'attache plutôt à passer au crible les paramètres internes. Elle permet également d'identifier les menaces et les opportunités. Ce qui renseigne sur les paramètres externes.

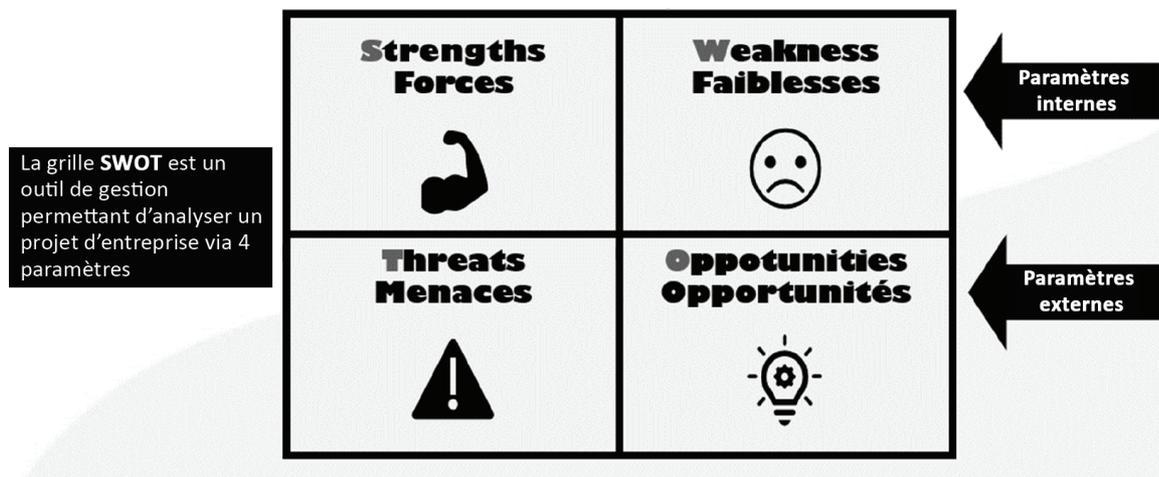


Figure 19 : La grille d'analyse SWOT

3.2. Le contenu de l'offre de formation

À l'heure actuelle, l'offre de formation de la CIPRES se décline en des formations initiales, des formations continues et des formations spécifiques. Chaque déclinaison peut viser les niveaux de compétences cités au tableau 12.

Par exemple :

Une formation continue qui a pour objectif de remonter les compétences sur un domaine pour des cibles de niveau intermédiaires en expérimenté ;

De même, on peut organiser une action de formation spécifique à un OPS donné à l'endroit de ses comptables débutants, en comptabilité CIPRES

On compte ainsi quatre niveaux de compétence :

- débutant ;
- intermédiaire ;
- maîtrise ;
- expert.

Tableau 12 : Les niveaux de compétence

Compétence Technique	Niveau de maîtrise de compétence			
	Débutant	Intermédiaire	Maitrise	Expert
	1	2	3	4
<u>Exemple :</u> <i>Passer des écritures liées aux achats de fournitures selon le plan comptable CIPRES</i>	N'a pas la compétence	A la compétence, mais doit être encadré	A la compétence et peut l'exercer en toute autonomie	Capable d'innover

L'intérêt de cette proposition réside dans le fait qu'elle permet de mieux identifier le public ciblé par l'offre de formation et de définir si elle concerne des formations généralistes ou spécialisées.

L'offre de formation se décline comme suit :

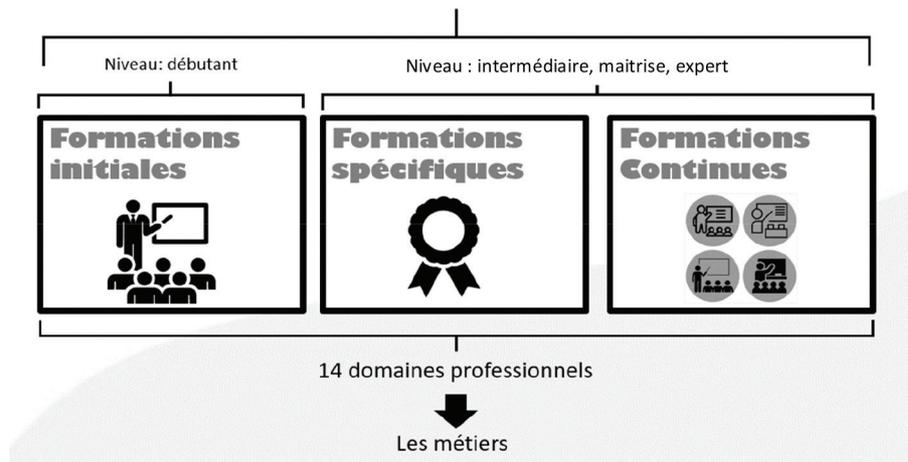


Figure 20 : L'offre de formation selon les niveaux de compétence

En juillet 2022, des représentants de la CIPRES se sont rendus à Kinshasa la capitale (République démocratique du Congo) pour la tenue d'un séminaire des DRH. De l'ensemble des travaux de ce séminaire, il en résultera un répertoire des métiers qui concerne les 25 OPS membres de la CIPRES. Ce répertoire présente trois processus :

- Pilotage/management
- Support
- Métier

Selon ce répertoire, ces processus sont rattachés à quatorze domaines professionnels qui sont liés à des métiers.

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Ces quatorze domaines professionnels peuvent constituer autant de thématiques possibles pour l'élaboration d'offre de formation.

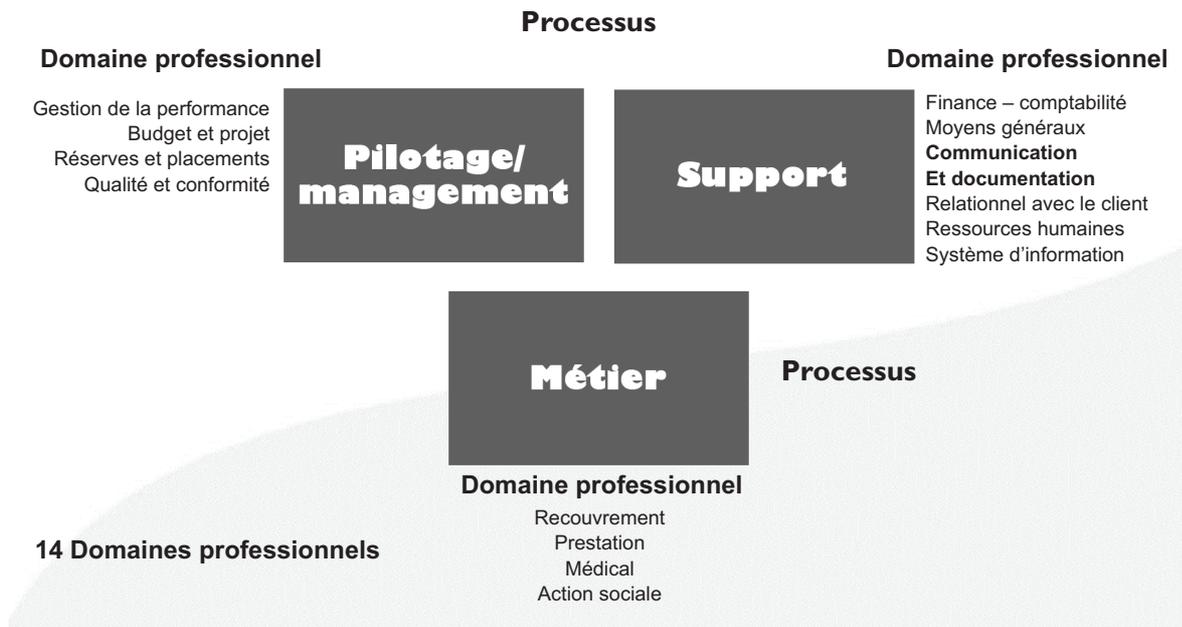


Figure 21 : Les domaines professionnels

Potentiellement l'offre de formation comptera quatorze thématiques : gestion de la performance, budget et projet, réserves et placements, qualité et conformité, finance et comptabilité, moyens généraux, communication et documentation, relationnel avec le client, ressources humaines, systèmes d'information, recouvrement, prestation, médical et action sociale.

Toute formation devra ainsi être déclinée selon les points suivant les informations classées en trois catégories : les informations générales, les informations spécifiques et les informations pratiques.

Les informations générales

- Les objectifs stratégiques de la CIPRES
- Le besoin de formation
- Le public à former
- Le nombre de participants
- Les modalités de la formation (distanciel/présentiel)

Les informations spécifiques

- Le thème de la formation
- Les prérequis de la formation
- Les conditions d'accès à la formation
- Les objectifs pédagogiques
- Le programme de formation
- La/les méthode(s) pédagogique(s)
- Les supports de formation
- Le séquençier de la formation
- Les modalités de l'évaluation
- La sanction

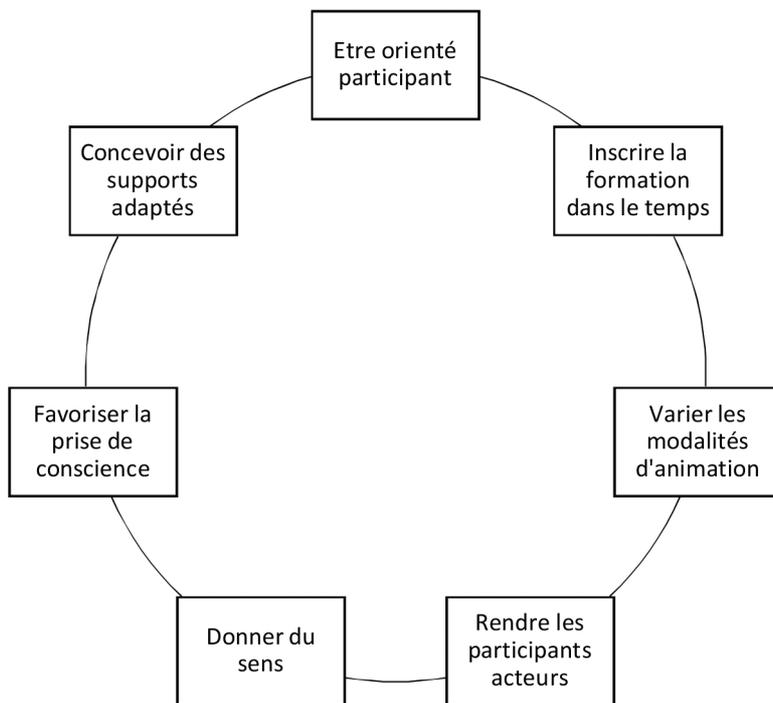
Les informations pratiques

- Le lieu de la formation
- L'horaire de formation
- Le calendrier de la formation
- La durée de la formation
- Les moyens logistiques (internet...)
- Le coût pour le participant à la formation

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

3.3. Concevoir une action de formation

Concevoir une action de formation, c'est s'assurer une appropriation optimale du contenu par les participants. La garantie de cette appropriation repose sur les 7 principes pédagogiques.



Pourquoi ces 7 principes ?

Il s'agit de ¹⁵ :

- favoriser une réelle appropriation de nouveaux contenus ;
- concevoir une ingénierie de formation et pédagogique apprenante ;
- favoriser un engagement dans a durée des participants.

Figure 22 : Les 7 clés pour guider le formateur ¹⁴

3.3.1. Les méthodes pédagogiques

Ce volet permet de revenir sur le fait qu'une action de formation se prépare en amont. Ce qui relève de la planification. Comme indiqué dans la figure, cette planification doit pouvoir assurer la cohérence entre les objectifs pédagogiques, les méthodes pédagogiques et l'évaluation.

En formation, le public est hétérogène. Il est plutôt rare que tous les participants d'un groupe aient suivi les mêmes études, ou aient un parcours et une expérience similaires. L'attitude des apprenants est également bien différente en matière d'apprentissage. Si bien que dans la conception de formations pour les adultes, il est important d'intégrer un certain nombre de facteurs tels que les profils d'apprentissage.

¹⁴ Source : Bouchut, F., Cuisiniez, F., Cauden, I., & Tronchet, J. (2020). La boîte à outils des formateurs (éd.4e). Malakoff: Dunod.

¹⁵ Ibidem

Figure 23 : Les différents styles d'apprentissage - Modèle de Felder et Silverman¹⁶

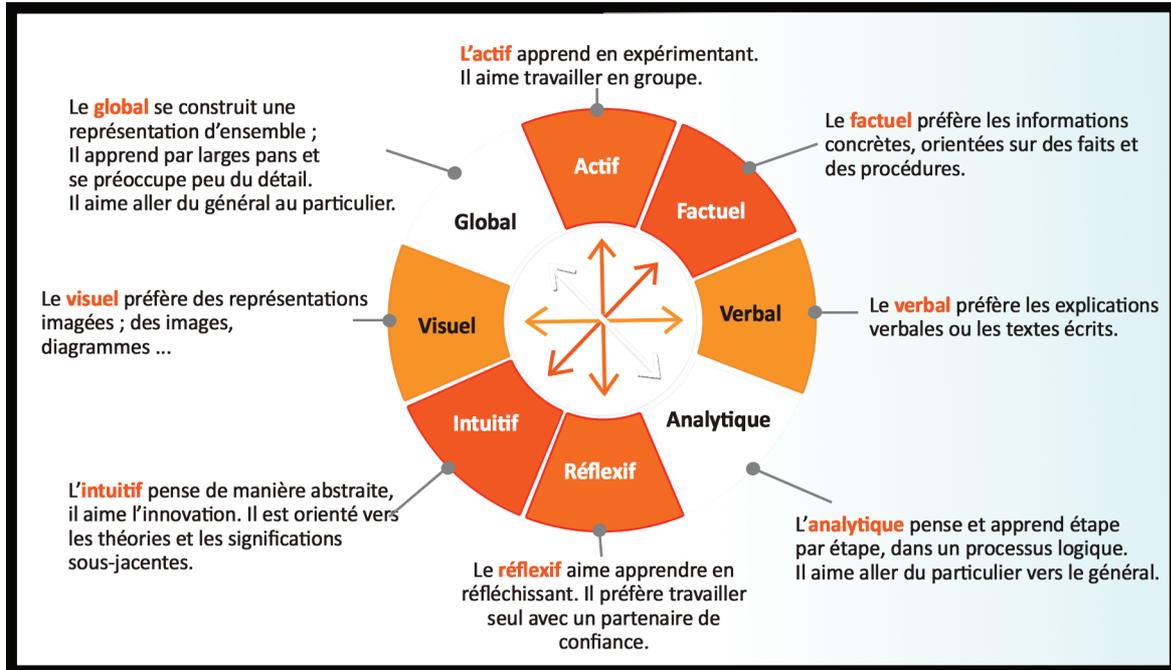


Tableau 13 : Les activités à privilégier en fonction du style d'apprenant

Style d'apprenants	Activités à privilégier
Actif	Travaux en sous-groupes : jeux, études de cas Simulations, mise en situation
Réflexif	Temps de réflexion, renseigner le plan d'action personnel, élaborer des questions Évaluations et tests de connaissance
Factual	Exemples concrets, lien avec la situation professionnelle Évaluations et tests de connaissance
Intuitif	Théorie sous-jacente « ce qui fait le lien » entre les éléments exposés Cartes mentales, méli-mélo, chasse au trésor
Visuel	Schémas, images, cartes mentales illustrées, vidéos
Verbal	Formuler une synthèse, expliquer à quelqu'un d'autre Travaux en sous-groupe ou en binôme
Séquentiel	Suivi étape par étape de la progression pédagogique Synthèse montrant les relations logiques des différents éléments entre eux
Global	Vision global du sujet avant d'entrer dans le détail Sommaire au début du manuel participant

¹⁶ Source : Bouchut, F., Cuisiniez, F., Cauden, I., & Tronchet, J. (2020). La boîte à outils des formateurs (éd.4e). Malakoff: Dunod.

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

La prise en compte des profils d'apprentissage doit amorcer une réflexion sur les méthodes pédagogiques.

Ici, nous présenterons quelques méthodes pédagogiques de façon non exhaustive.

Ex cathedra

Un cours ex cathedra est souvent théorique et le formateur/enseignant explique et expose des théories, thématiques et sujets qui constituent le fondement de la matière étudiée. Un cours ex cathedra introduit souvent de nouvelles notions.

Méthode interrogative

Le formateur transmet un savoir par le biais de questions qui permettent aux participants de réfléchir et de trouver des réponses pertinentes. Il utilise la reformulation pour s'assurer de la bonne compréhension mutuelle et pousser les participants à aller jusqu'au bout de leurs idées.

Méthode démonstrative

Cette méthode suit l'enchaînement consistant à montrer (démonstration), faire faire (expérimentation) et faire dire (reformulation). Cette méthode est souvent utilisée dans les travaux dirigés où le participant acquiert un savoir-faire par simple imitation.

Méthode analogique

La méthode analogique également désignée comme la méthode comparative consiste à évaluer une entité par l'application de multiples construits à partir d'un échantillon de sociétés comparables ou de transactions comparables.

La pédagogie active

La pédagogie active, par ses différentes formes d'apprentissage et mettant en activité l'apprenant, permet un réel engagement de ce dernier dans des situations d'apprentissages ainsi que dans les processus qu'elles déclenchent. Elle se distingue en mettant au défi les apprenants en diversifiant les situations plutôt qu'en les répétant.

En somme, ce type de pédagogie part du principe que c'est en faisant que l'on apprend, à l'inverse de la pédagogie traditionnelle qui part de la théorie pour aller vers la pratique. Elle privilégie les situations authentiques de recherche, d'investigation au cours desquels l'étudiant doit comprendre et maîtriser les différentes ressources que l'enseignant met à sa disposition¹⁷.

¹⁷ Source : <https://www.educationalternative.fr/2018/10/11/quest-ce-que-la-pedagogie-active/>

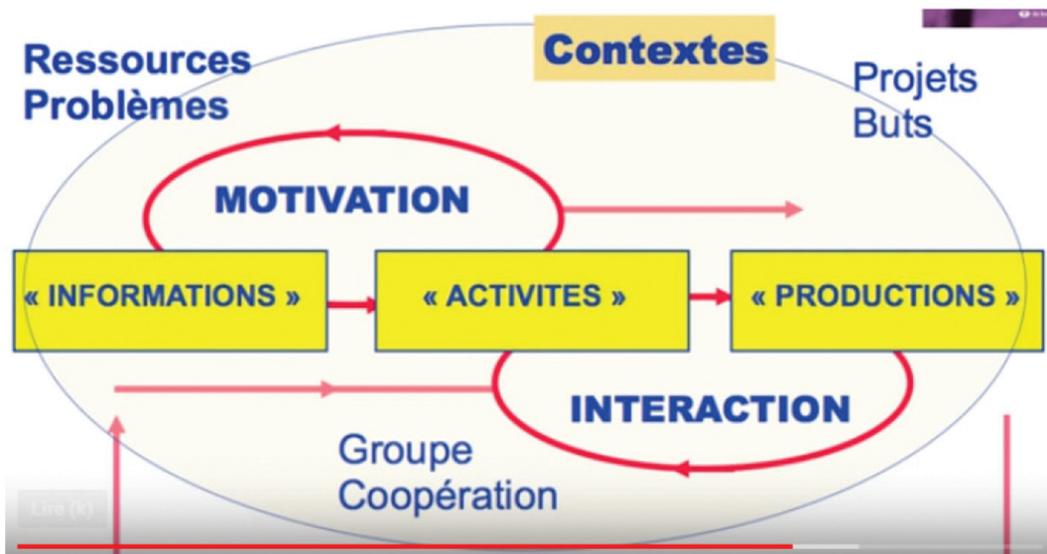
Quelques postulats liés à la pédagogie active¹⁸ :

- on apprend par l'expérience pratique => apprentissage expérientiel ;
- on apprend mieux avec les autres => apprentissage collaboratif ;
- on apprend mieux quand on rencontre un problème particulier => apprentissage par problème ;
- on apprend mieux quand on est impliqué dans un projet particulier => apprentissage par projet.

Autres éléments faisant partie des pédagogies actives ;

- les jeux de rôle ;
- Mise en situation
- Méthode IMAIP¹⁹

Figure 24 : Méthode IMAIP²⁰



¹⁸ Ibidem

¹⁹ IMAIP = information, motivation, activité, interaction, production

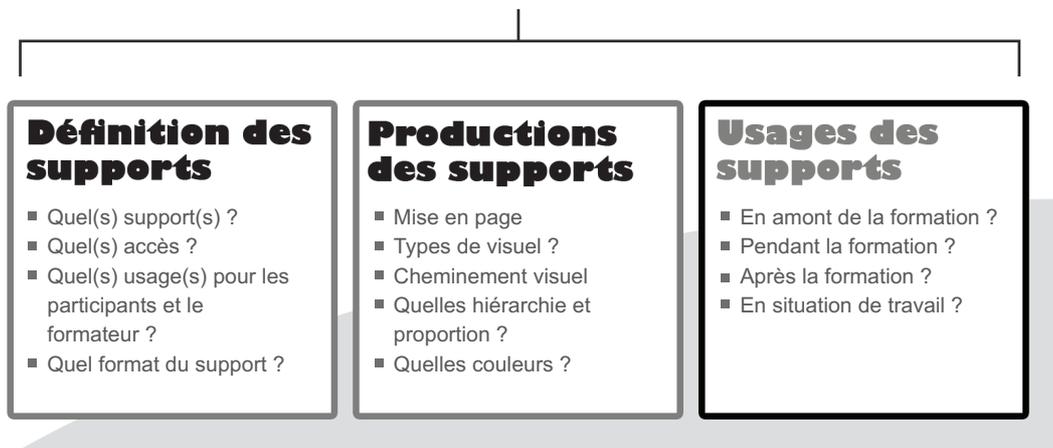
²⁰ Source : <https://www.youtube.com/watch?v=uqnT4jlJvhY> (à partir de 26mn 08s)

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

3.3.2. Les supports de formation

Si on se réfère aux 7 principes clé d'une action de formation, l'un d'entre eux concerne notamment les supports qui doivent être cohérents avec les méthodes pédagogiques envisagées. Avant leur élaboration, les supports pédagogiques doivent faire l'objet d'un questionnement.

Quelques préalables concernant les supports de formation



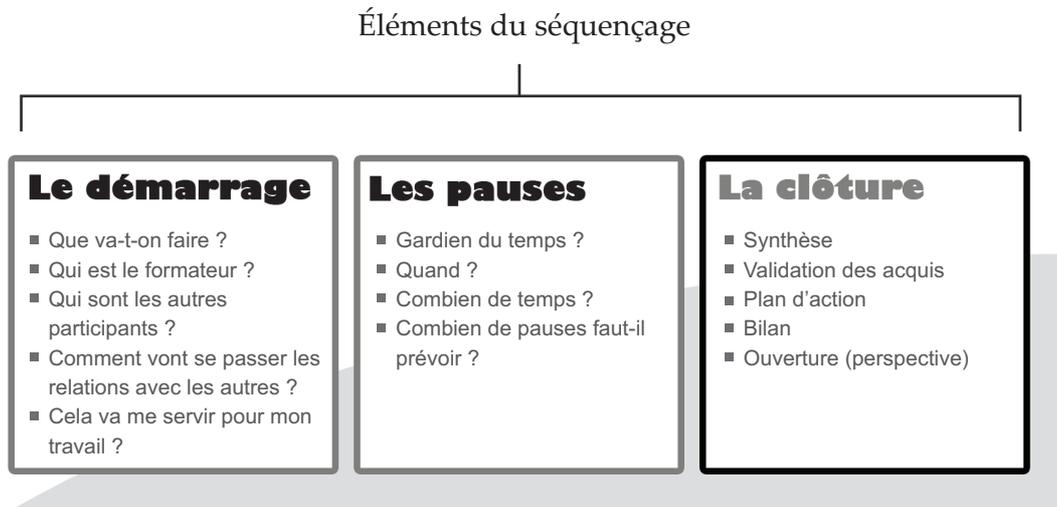
Exemples de supports pédagogiques :

- les supports papier ;
- les supports numériques (ex.: Moodle, les vidéos en ligne, graphiques...) ;
- les vidéos ;
- les podcasts ;
- les livres ;
- les articles de presse ;
- les tableaux ;
- les exposés d'experts ;
- les réseaux sociaux ;
- les sites internet ;
- les plateformes pédagogiques ;
- l'infographie, les images
- etc. ...

À noter que la question des droits d'auteurs se pose en cas d'utilisation d'une image, d'un article, d'un livre... C'est un point sur lequel il faut être particulièrement vigilant.

3.3.3. Le séquençage d'une action de formation

Comment va se dérouler l'action de formation. Cette question amène à catégoriser trois moments phares durant la formation : le démarrage, les pauses et la clôture.



Il est primordial que le séquençage d'une action de formation puisse intégrer les points suivants :

- Le discours protocolaire (dans le cadre de la CIPRES)
- L'introduction
 - La présentation du formateur
 - Le déroulement de la formation
 - La présentation des objectifs pédagogiques
 - La présentation du cadre (les règles d'interaction, l'usage du téléphone portable, les retards, le bavardage...)
 - Le brise-glace
- Les pauses (à définir avec les participants 15mn max)
- La pause déjeuner (s'il s'agit d'une formation d'1 journée)
- Le contenu de la formation (séquençage selon la progression envisagée)
- Les évaluations (selon les modalités définies dans le cahier de charge)
- Les questions des participants
- Les imprévus (coupure courant, problème matériel...)
- Le réveil pédagogique
- La clôture

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Matin			
Après-midi			

Titre	Objectifs	Contenu	Techniques	Durée

Séquence		
Durée	Animation	Message clé

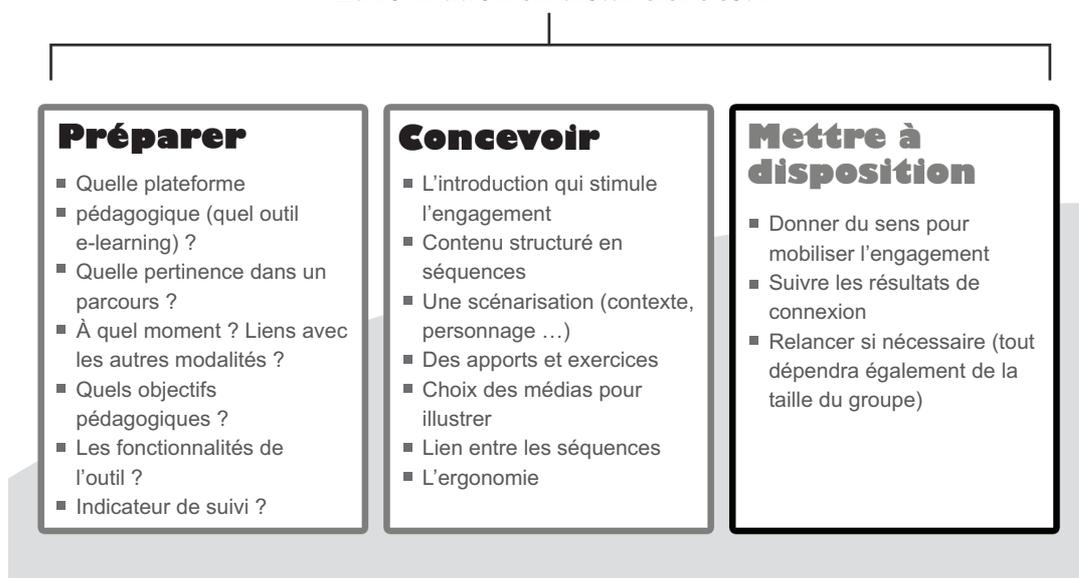
Figure 25 : Outil pour le séquençage d'une action de formation

3.3.4. La formation en ligne

La formation en ligne désigne l'ensemble des solutions et moyens permettant l'apprentissage par des moyens électroniques. La formation en ligne inclut de cette façon des sites web éducatifs, la téléformation, l'enseignement télématique, ou encore l'e-training, notamment.

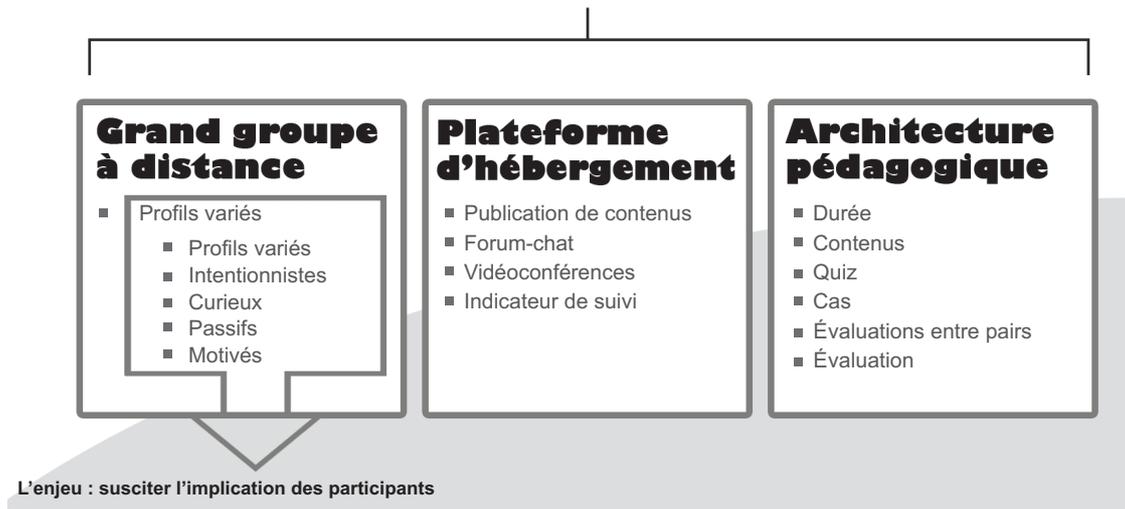
La formation en ligne se définit selon trois étapes : la préparation, la conception et la mise à disposition. Sur le plan pédagogique, chacune de ces étapes pose de nombreuses questions reprises ci-dessus.

La formation en distanciel c'est :



Les sessions de formation peuvent également être personnalisées pour chaque participant. Avec des coûts marginaux inférieurs, les organisations peuvent se concentrer sur la création et la croissance de contenu. L'utilisation parallèle de certaines solutions permet d'analyser leurs activités de formation.

Composante d'une formation en distanciel



Les avantages de la formation en ligne :

- Économies de temps ;
- Économies de transports ;
- Réponse possible au manque de compétences en matière de formation en interne ;
- Accès à un large panel de participants ;
- Accès facile et peu coûteux au contenu de formation ;
- Flexibilité de la gestion du temps de formation ;
- Contenu et stratégies innovantes pour l'apprentissage ;
- Possibilité d'exploiter et développer des interactions de qualité ;
- Contenu et support de formation sont hébergés et sécurisés ailleurs ;

Les désavantages de la formation en ligne :

- La motivation et l'implication des participants ;
- L'accès à une connexion stable ;
- Le manque de culture numérique dans certains pays de nombreux pays ;
- Manque de formation des formateurs.

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

3.4. La gestion logistique de l'action de formation

Le bon déroulement de l'action de formation est conditionné par la bonne gestion logistique. Il s'agit de s'assurer que toutes les conditions matérielles sont bien réunies.

Une fois les besoins pédagogiques identifiés et validés et les supports de formation conçus, nous pouvons commencer à organiser les sessions de formation. Cela peut se faire dans les dernières étapes du plan de ou de manière autonome après la finalisation de ce dernier.

La gestion logistique consiste à traiter notamment des points suivants (non exhaustifs) et pourra faire l'objet d'une check-list.

- Quel est le budget prévu de l'action de formation ?
- Le cahier des charges a-t-il été défini ?
- La sélection des prestataires est-elle opérée ?
- Quels sont les temps de briefings et debriefing avec les intervenants ?
- Quel est le nombre de formateurs ? En cas de différents formateurs, un coordinateur est-il identifié ?
- Les participants à la formation ont-ils été sélectionnés ?
- Les personnes participant à l'ouverture et/ou à la clôture de la formation sont-elles invitées ?
- Faut-il donner des accès spécifiques aux stagiaires pour les modules e-learning ?
- Les convocations ont-elles été envoyées avec toutes les informations nécessaires (lieu, dates, horaires, modalités (à distance, en présentiel, mixte), les modalités d'accès aux outils numériques le cas échéant, le plan physique du lieu de formation, le programme, les informations relatives aux intervenants...)
- Comment se fait l'inscription des stagiaires aux sessions ?
- Faut-il prévoir un lancement médiatisé de la formation ? si oui quels sont les médias prévus ?
- Est-il nécessaire de prévoir une « pré-formation » ?
- Quelles sont les ressources nécessaires en termes ? :
 - de salles (nombre, taille, emplacement géographique, etc.),
 - de matériel (vidéoprojecteur, tableau de papier, ordinateurs, imprimantes, stylos, etc.),
 - de logiciels (en cas de formation outil : quels logiciels et versions, quels jeux de données, accès internet) ?
- Les ressources nécessaires sont-elles disponibles ?

PHASE 2 – ELABORATION DE L'OFFRE DE FORMATION

- Les salles sont-elles équipées de : prises de courant, espace mural pour afficher des feuilles de tableaux de conférence, de modes d'emploi pour régler l'éclairage, la ventilation, le matériel présent, espace pour le travail en petits et grands groupes, emplacement des toilettes et des sorties de secours,....
- Quel est le lieu de formation ?
- Quel sont les supports nécessaires ?
- Quel est le mode de diffusion des supports nécessaires ?
- Quels sont les besoins d'hébergement
- Quels sont les besoins de restauration des stagiaires et des formateurs ?
- Faut-il prévoir des en-cas pour les pauses (café, thés,...) ?
- Quels sont les moyens de transport pour se rendre à la formation?
- Les stagiaires et formateurs se rendent-ils sur le lieu de la formation par leurs propres moyens ou faut-il organiser le transport ?
- Toute la documentation administrative nécessaire est-elle prête (fiches d'émargement, dossiers participants, les évaluations, les certificats, ...) ?
- Qui gère les évaluations et comment sont-elles récupérées à l'issue de la formation ?

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Phase 3 – Implémentation de l'offre de formation

Une fois le plan de développement de compétences ou plan de formation construit et accessible à l'ensemble des acteurs et partenaires, il devra être planifié et mis en œuvre de façon concrète dans une logique d'efficacité pédagogique et budgétaire.

La gestion de l'environnement de la formation consiste à organiser les moyens humains, administratifs et logistiques pour que tout se déroule au mieux et assurer l'efficacité des actions de formation. Une bonne organisation et préparation permet de sécuriser le déroulement de la formation. Un seul point est manquant et la formation s'en ressent.

Il faut donc bien connaître tous les éléments constituant l'environnement administratif et logistique de l'ensemble de la formation: supports pédagogiques et techniques, matériels, salle de cours, restauration...

3.5. Planifier son offre de formation sur la durée du plan de développement de compétences

Il est important de réaliser un planning de formation suffisamment tôt pour pouvoir s'organiser au mieux et avoir une visibilité sur la répartition des actions tout au long de l'année . Ce planning est évolutif et tiendra compte des différentes contraintes (périodes de travail chargées, périodes de fêtes et de vacances, modalités de formation...) et il sera échelonné en fonction du rythme de la formation, de la durée et des disponibilités du participant. Il devra être validé avec les responsables hiérarchiques afin qu'ils puissent gérer l'absence du salarié en réorganisant le travail

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

JANVIER	FÉVRIER	MARS	AVRIL	MAI	JUIN	JUILLET	AOÛT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE
DI 1	ME 1	1 ME	1 SA	1 JE	1 SA	1 MA	1 VE	1 DI	1 ME	1
LU 2	JE 2	2 JE	2 DI	2 MA	2 VE	2 DI	2 ME	2 SA	2 JE	2
MA 3	VE 3	3 VE	3 LU	3 ME	3 SA	3 LU	3 JE	3 DI	3 SA	3
ME 4	SA 4	4 SA	4 MA	4 JE	4 DI	4 MA	4 VE	4 LU	4 SA	4
JE 5	DI 5	5 DI	5 ME	5 VE	5 LU	5 ME	5 SA	5 MA	5 JE	5
VE 6	LU 6	6 LU	6 JE	6 SA	6 MA	6 ME	6 DI	6 ME	6 LU	6
SA 7	MA 7	7 MA	7 VE	7 DI	7 ME	7 VE	7 LU	7 JE	7 SA	7
DI 8	ME 8	8 ME	8 SA	8 LU	8 JE	8 SA	8 MA	8 VE	8 DI	8
LU 9	JE 9	9 JE	9 DI	9 MA	9 VE	9 DI	9 ME	9 LU	9 JE	9
MA 10	VE 10	10 VE	10 LU	10 ME	10 SA	10 LU	10 JE	10 DI	10 MA	10
ME 11	SA 11	11 SA	11 MA	11 JE	11 DI	11 MA	11 VE	11 LU	11 ME	11
JE 12	DI 12	12 DI	12 ME	12 VE	12 LU	12 ME	12 SA	12 MA	12 JE	12
VE 13	LU 13	13 LU	13 JE	13 MA	13 VE	13 JE	13 DI	13 ME	13 LU	13
SA 14	MA 14	14 MA	14 VE	14 ME	14 MA	14 VE	14 LU	14 JE	14 SA	14
DI 15	ME 15	15 ME	15 SA	15 LU	15 JE	15 SA	15 MA	15 VE	15 DI	15
LU 16	JE 16	16 JE	16 DI	16 VE	16 MA	16 DI	16 ME	16 SA	16 LU	16
MA 17	VE 17	17 VE	17 LU	17 ME	17 SA	17 LU	17 JE	17 DI	17 MA	17
ME 18	SA 18	18 SA	18 MA	18 JE	18 DI	18 MA	18 VE	18 LU	18 SA	18
JE 19	DI 19	19 DI	19 ME	19 VE	19 LU	19 ME	19 SA	19 MA	19 JE	19
VE 20	LU 20	20 LU	20 JE	20 MA	20 VE	20 JE	20 DI	20 ME	20 LU	20
SA 21	MA 21	21 MA	21 VE	21 ME	21 MA	21 VE	21 LU	21 JE	21 SA	21
DI 22	ME 22	22 ME	22 SA	22 LU	22 JE	22 SA	22 MA	22 VE	22 DI	22
LU 23	JE 23	23 JE	23 DI	23 MA	23 VE	23 DI	23 ME	23 LU	23 JE	23
MA 24	VE 24	24 VE	24 LU	24 ME	24 SA	24 LU	24 JE	24 DI	24 MA	24
ME 25	SA 25	25 SA	25 MA	25 JE	25 DI	25 MA	25 VE	25 LU	25 ME	25
JE 26	DI 26	26 DI	26 ME	26 VE	26 LU	26 ME	26 SA	26 MA	26 JE	26
VE 27	LU 27	27 LU	27 JE	27 MA	27 VE	27 JE	27 DI	27 ME	27 SA	27
SA 28	MA 28	28 MA	28 VE	28 DI	28 ME	28 VE	28 LU	28 JE	28 SA	28
DI 29	ME 29	29 ME	29 SA	29 LU	29 JE	29 SA	29 MA	29 VE	29 DI	29
LU 30	JE 30	30 JE	30 DI	30 MA	30 VE	30 DI	30 ME	30 SA	30 LU	30
MA 31	VE 31	31 VE	31 DI	31 ME	31 VE	31 LU	31 JE	31 MA	31	31

Figure 26 : Planning de formation

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Une fois que la décision de mettre en œuvre une action de formation prise et une période de réalisation définie, il est important de pouvoir organiser les différentes étapes de l'organisation de l'action de formation. Cela peut être fait dans un chronogramme par exemple selon les indications rassemblées après les entretiens avec les différentes parties prenantes.

Période	Compte à rebours des mois avant le début des sessions												JOUR J	
	Découpage en semaines													
	- 3 mois				- 2 mois				- 1 mois					
Activité	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	Début des sessions de formation	
Décision de mise en œuvre d'une action de formation														
Détermination des moyens alloués														
Analyse plus précise du besoin avec les OPS														
Rédaction du cahier des charges														
Rédaction des contenus de la formation														
Identification du public cible														
Identification des organismes de formation ou appel d'offre														
Réponse des organismes de formation														
Sélection des organismes de formation														
Appropriation des contenus et du séquençage par les formateurs														
Constitution des groupes d'apprenants														
Désignation des sites (salles) de la formation														
Communication de la convocation aux apprenants et aux RH														

Figure 27 : Exemple de chronogramme

Les cases assombries en gris marquent le moment où l'action désignée doit être commencée et finalisée.

3.6. Optimiser son plan de développement des compétences : budgétisation

Il est important de connaître son enveloppe budgétaire afin d'établir les choix et ainsi d'identifier pour certaines formations des **financements externes**. L'objectif de l'optimisation du plan de développement de compétences est de réussir à former le plus de salariés possible, du mieux possible et avec les meilleurs coûts !

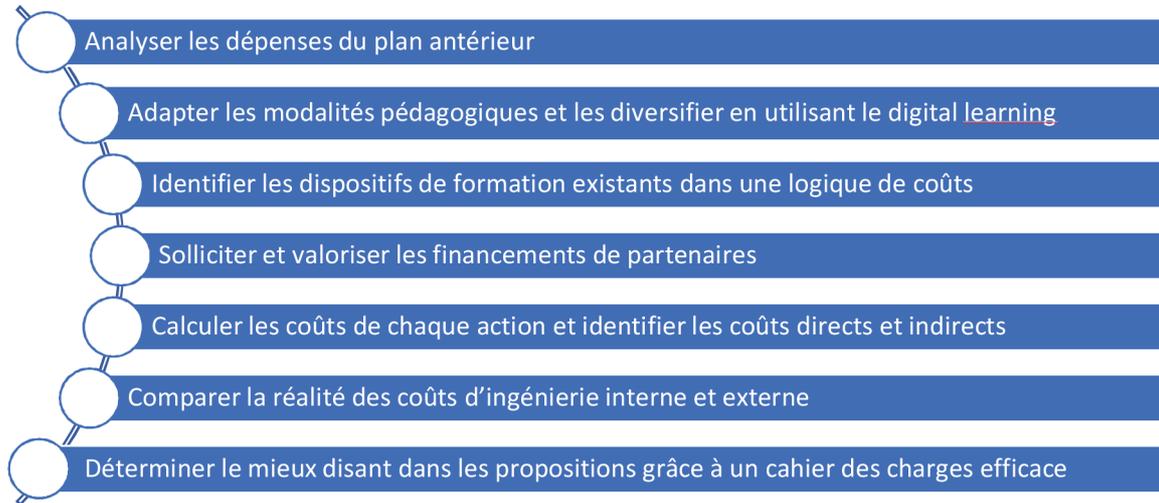


Figure 28 : Liste des points à prendre en compte pour établir son budget de formation

💡 Point d'attention

Dans le cas de la CIPRES, les formations réalisées dans les OPS hôtes peuvent être financées partiellement ou intégralement par ces derniers. Toutefois, il est important que la CIPRES recueille l'ensemble des données financières pour évaluer le coût global et par poste de dépenses de l'organisation en ce qui concerne la formation.

Le budget formation se compose de coûts de différentes natures :

- les dépenses **externes** : achats de prestations pédagogiques externes, frais de transport-hébergement-restauration, plateforme LMS (Learning Management System)... ;
- les dépenses **internes** : salaires des formateurs internes et des collaborateurs, équipements, matériels... ;
- les **contributions formation** auprès de partenaires.

Il est nécessaire donc de segmenter le budget (extraire les frais fixes et incontournables) pour dégager ainsi la partie variable, celle qui permettra d'effectuer des achats, d'optimiser les coûts, de dégager des moyens pour développer les actions de formation et répondre aux besoins.

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Comme beaucoup de grandes entreprises, la CIPRES a fait le choix de développer son propre dispositif de formation interne qui regroupera éventuellement :

- un **centre** de formation : des salles dédiées, un lieu pour accueillir les stagiaires et les formateurs... ;
- du **matériel** pédagogique pour des visioconférences,
- une plate-forme d'apprentissage en ligne, pour les formations à distance, du matériel vidéo pour les simulations... ;
- du **personnel** dédié : des formateurs internes à temps plein ou à temps partiel, des équipes affectées à la formation (ingénieur pédagogique, notamment en e-learning)...

Tout cela a un coût parfois très important qui donne peu de marge de manœuvre sur le budget, car il s'agit pour la CIPRES d'une stratégie de formation et d'un investissement calculé sur du long terme.

La formation externe, quant à elle, intègre tous les coûts affectés à des **prestataires externes** à l'organisation, principalement :

- le conseil en **ingénierie** de formation ;
- les **stages** animés par des formateurs externes à l'entreprise ;
- les coûts relatifs aux achats ou locations de formations en ligne ;
- les frais de location ou d'achat de **matériel**, de salles... ;

En fonction du nombre de salariés à former sur un même thème, il s'agira de choisir entre différentes possibilités au regard des coûts financiers et des objectifs pédagogiques :

- soit des formations **inter-entreprises** : plusieurs salariés de **plusieurs entreprises différentes** participent à la même formation dans un organisme de formation ; le programme est donc "standard" pour tous (ex. : formation en bureautique) ; La mise en concurrence des organismes se fera surtout sur le coût de la prestation ;
- soit des formations **intra-entreprises** : à partir d'un cahier des charges, un organisme de formation conçoit un programme sur mesure adapté aux besoins de l'organisation ; il s'agira donc de constituer des groupes d'apprenants de 8 à 15 (dans l'idéal) qui ont le même besoin et qui peuvent se libérer en même temps ;
- des **formations à distance** : Soit il s'agira de sélectionner des modules en **e-learning** déjà existants et ne financer que les droits d'accès ; soit il s'agira de financer un programme sur mesure adapté aux besoins de l'organisation. Cette option permet dans le cadre des formations asynchrones de former les salariés selon leurs disponibilités et dans le cadre des formations synchrones de limiter les frais de déplacement et d'hébergement.

Ainsi, l'organisation a le choix entre de nombreuses possibilités pour optimiser son budget de formation. Celles-ci sont à évaluer selon les thématiques de formation, les formations existantes sur le marché, le nombre de personnes à former, les coûts des différentes solutions, la possibilité de former simultanément ou pas les apprenants, le niveau d'urgence, les usages et capacités à adhérer à de nouvelles pratiques, etc..

3.7. Acheter une prestation de formation

Les besoins ont été remontés et analysés. Les écarts de compétences qui y étaient assimilés ont été qualifiés et les objectifs de formation adaptés au contexte et au public ont pu être traduits. Les modalités, les formats et les programmes ont également pu être définis.

Nous avons donc une vision claire de la structure du dispositif de formation et de ce que nous souhaitons mettre en œuvre pour atteindre les objectifs de formation. Afin de terminer la phase de design, il reste à formaliser cela dans **un document de référence : le cahier des charges**.

3.7.1. Formaliser un cahier des charges

Le cahier des charges est un outil fondamental dans un projet de formation. Il s'agit avant tout d'un document contractuel qui formalise le cadre d'intervention de la formation. Il permet de transformer la demande (la plan de développement de compétence ou le plan de formation) en commande. De plus, le cahier des charges est un outil de dialogue et de négociation avec le prestataire. Ainsi, la bonne rédaction du cahier des charges garantit une meilleure compréhension du besoin par le ou les prestataires et, par conséquent, des réponses de meilleure qualité. Il permet de définir les rôles de chacun dans la réalisation du dispositif, ainsi que les contraintes et les marges d'ajustement possibles. Il n'existe pas de cahier de charges idéal et chaque projet de formation est unique. Toutefois, un cahier de charge pertinent doit définir le contexte de la formation, les objectifs, les publics cibles ainsi que les besoins techniques nécessaires quant au projet de formation défini qu'il soit en présentiel ou en distanciel.

À ce stade, il faut établir un cahier des charges standard (simplifié) ou fonctionnel :

Cahier des charges standard : il s'agit d'un document très court puisque la formation recherchée est bien identifiée. C'est le cas, par exemple, des formations dont le cahier des charges est fixé avec un contenu très réglementé. La structure de ce cahier des charges est simple et la partie relative à l'expression du besoin n'est pas très développée. En revanche, les contraintes et les éléments d'organisation sont bien détaillés, tout comme les références juridiques aux habilitations éventuelles dont le prestataire doit être titulaire. Il est également préférable d'opter pour un cahier des charges standard lorsqu'il s'agit d'organiser une formation déjà existante dans un catalogue, sans modification en termes de contenus.

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Cahier des charges fonctionnel : cette option concernera les formations sur mesure, pour lesquelles nous attendons du prestataire de l'ingénierie pédagogique. La formation n'est pas clairement identifiée, mais le résultat que nous souhaitons obtenir est bien défini.

Plus le contexte de travail, les moyens de travail, les compétences, le projet de développement ... seront détaillés, plus la proposition des prestataires sera adaptée. Ainsi, dans un cahier des charges fonctionnel, il s'agit de développer au maximum la partie relative au contexte et à l'analyse du besoin et le prestataire se chargera de définir une solution pédagogique.

Le choix du type de cahier des charges permet d'orienter l'offre des prestataires, en leur donnant une clé de compréhension des attentes de l'organisation. Cela permet également d'identifier les critères de choix principaux (dans les cas où il y a une mise en concurrence) : plutôt le prix pour un cahier des charges standard, plutôt la valeur technique pour un cahier des charges fonctionnel.

Par ailleurs, il est conseillé de rédiger un cahier des charges pour tout projet de formation, quel que soit le partenariat envisagé. Par exemple, si la formation est réalisée par un formateur interne, le cahier des charges lui permettra de :

- Mieux comprendre le contexte global de son intervention.
- Connaître précisément l'organisation de l'action et les contraintes éventuelles.
- Structurer sa réponse.
- Aligner son déroulé pédagogique sur le positionnement du commanditaire.

3.7.2. Le contexte de la formation à distance ou formation mixte

Le cahier des charges relatif à la formation à distance ou mixte prendra en considération des aspects qui sont spécifiques notamment au niveau des aspects technologiques et logistiques, mais aussi en ce qui concerne l'appétence du public au numérique. La première étape sera donc de définir :

- **Les ressources disponibles** : humaines, techniques et éventuellement les contenus de formations.
- **Les publics** : étude approfondie sur les compétences numériques et indiquer si des formations au numérique sont nécessaires, l'homogénéité et la taille de l'audience, les langues parlées, etc...
- **Les contraintes** : certification, présentiel obligatoire, contraintes techniques, auto-évaluation, etc...

Plusieurs paramètres changent l'approche et les fonctionnalités à intégrer à la solution :

- **L'analyse du niveau actuel par rapport aux compétences recherchées** : les concepts clés sont-ils intégrés par les apprenants ? Quelles propositions d'évaluation pré-formative est envisagée ?
- **L'organisation des modules de formation dans le cadre d'un parcours de formation spécifique.**
- **Le matériel pédagogique** : quiz, vidéo, images... diversifier et personnaliser les contenus stimule l'implication des apprenants.
- **Le scénario de formation** spécifique dans le cas de la formation à distance.

Les paramètres techniques et logistiques répondent aux besoins définis précédemment. Il faut rassembler alors tous les éléments à disposition ; documents, informations, experts, etc.; et envisager les possibilités suivantes :

- **Plate-forme d'apprentissage à utiliser** (plateforme « maison » ou externe ?)
- **Formations mixtes ou à distance** (asynchrone ou synchrone) : quelle proposition pédagogique ?
- **Respect de normes** : Les modules proposés par les prestataires doivent être conformes avec le système interne (par exemple : utilisation de la norme SCORM).
- **Suivi des activités des stagiaires** pour analyser l'engagement des apprenants, prévoir une récupération des données de suivi (tracking). L'évolution et la réflexion pédagogique dans le domaine du e-learning permet désormais de dépasser la simple production de données statistiques et de proposer des actions correctrices et un soutien en ligne. Ainsi, le temps passé sur une vidéo ou un exercice, le nombre et les dates de connexions, les scores obtenus aux évaluations en ligne, le parcours choisi, les modules réalisés, ceux effectués en partie, ceux délaissés sont autant de pistes pour comprendre les obstacles rencontrés et offrir un accompagnement adapté.
- **Définir les délais de mise en œuvre du projet de formation, pour chaque intervenant.**
- **Identifier la personne de référence pour les aspects techniques** (connexions, codes d'accès,...)

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

En ce qui concerne le suivi et l'évaluation :

- **L'évaluation à caractère pédagogique** : l'acquisition des compétences est-elle certifiée ou l'auto-évaluation en ligne est-elle suffisante ? Quels moyens et outils sont proposés ?
- **L'évaluation de satisfaction** : comment est-elle intégrée dans la proposition ?
- **Suivi des activités des stagiaires** pour analyser l'engagement des apprenants. Il faut donc prévoir une récupération des données de suivi (tracking). L'évolution et la réflexion pédagogique dans le domaine du e-learning permet désormais de dépasser la simple production de données statistiques et de proposer des actions correctrices et un soutien en ligne. Ainsi, le temps passé sur une vidéo ou un exercice, le nombre et les dates de connexions, les scores obtenus aux évaluations en ligne, le parcours choisi, les modules réalisés, ceux effectués en partie, ceux délaissés sont autant de pistes pour comprendre les obstacles rencontrés et offrir un accompagnement adapté.

3.7.3. Rédiger un cahier des charges

Le cahier des charges est composé d'un certain nombre de rubriques (cf. Fiche technique 10) et doit respecter les **règles de fond** suivantes :

La précision et l'économie de l'information : Il faut transmettre des éléments de contexte le plus précisément possible et les sélectionner pour leur pertinence (ne pas détailler des informations qui ne visent pas la construction de l'action de formation).

Le principe de réalité : La pédagogie et plus généralement l'ingénierie de formation doit tenir compte du principe de réalité. Concevoir un projet de formation, c'est travailler à partir des contraintes matérielles du réel (volume horaire, salles, délais, difficultés des publics ...) qu'il faut indiquer.

La connaissance du rôle de chacun : Destiné au prestataire, le cahier des charges vise à exprimer les attentes de l'acheteur. L'organisation se doit d'être précise dans la description du besoin et de ses attentes. C'est au prestataire d'élaborer une réponse aux attentes et de travailler la solution pédagogique.

Une démarche co-construite : Un cahier des charges de la demande se rédige à plusieurs (fonction formation, managers, service informatique, public cible ...). Co-construire un cahier des charges est également un excellent moyen pour encourager l'engagement en formation des différentes parties et favoriser une culture de formation dans l'organisation.

En ce qui concerne les **règles de formes**, le cahier des charges doit être lisible. L'aspect essentiel du cahier des charges et qu'il doit être **clair, explicite**. Il est également souhaitable qu'il soit **concis** : un cahier des charges totalement exhaustif risque aussi d'être difficile à absorber pour ses lecteurs.

Fiche technique 10 : Rubriques du Cahier des charges

3.8. Les documents nécessaires à la mise en œuvre de l'offre de formation

3.8.1. Avant la formation

✓ **Le cahier des charges** est avant tout un document contractuel qui fixe le cadre d'intervention de la formation et intègre les éléments suivants (cf. fiche technique 10 : Les rubriques du cahier des charges):

- Identification du document
- Identification de l'action / du dispositif
- Contexte,
- Public,
- Expression du besoin
- Objectifs opérationnels
- Compétences visées et objectifs pédagogiques
- Modules et formes de formation
- Parcours de formation (si pertinent)
- Logistique/ Organisation / Déroulement
- Modalités d'évaluation

✓ **Programme de formation** : produit notamment par l'organisme de formation

Les organismes de formation proposent des programmes de formation qui seront intégrés dans le catalogue de formation de l'organisation. Ce document doit comporter les mentions suivantes :

- Le titre de la formation.
- Les objectifs pédagogiques.
- Le contenu pédagogique détaillé (modules et séquences)
- La durée de la formation en heures.
- Les prérequis pour suivre la formation.
- Les méthodes pédagogiques et techniques d'encadrement.
- Le public concerné (niveau et profil des apprenants).
- Les moyens d'évaluation des acquis.

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

✓ Convocation de formation

La convocation de formation doit être envoyée quelques jours avant la formation. Elle doit contenir :

- Les infos sur le prestataire et le client bénéficiaire
- L'intitulé de la formation.
- Les objectifs de la formation.
- Le lieu et les horaires.
- Les modalités de déroulement et de sanction de la formation.
- Le plan d'accès et autres infos pratiques.

✓ Test de positionnement avant entrée en formation / diagnostic

Il est possible de proposer aux apprenants un test de positionnement en amont de la formation. L'objectif est de mieux les connaître afin de s'assurer que la formation correspond bien à leurs besoins comme à leurs attentes, adapter la formation si nécessaire et en optimiser la mise en œuvre opérationnelle. Par exemple, il peut être intéressant de mettre en place des actions de remédiation en ce qui concerne les compétences numériques avant l'accès à une formation en e-learning.

✓ Règlement intérieur

Il est possible d'établir un règlement intérieur applicable aux apprenants. Ce document détaille, entre autres, les mesures applicables en matière de sécurité, de discipline et d'organisation dans l'établissement, de discipline, etc... Il doit être envoyé à chaque apprenant, en amont des formations.

3.8.2. Pendant la formation

✓ La feuille d'émargement

Pour chaque demi-journée de formation, une feuille d'émargement doit être signée à la fois par le formateur et par chaque apprenant. Cet émargement, individuel ou collectif, est obligatoire, quel que soit le mode de formation (présentiel, à distance...). Il permet de suivre et de contrôler l'assiduité, les retards et les absences. La feuille de présence constitue la preuve juridique de la réalisation de l'action de formation. Elle doit contenir :

- L'entête avec les informations de l'organisme.
- L'intitulé du stage et du module.
- Le lieu.
- La date et les heures de formation.
- Le nom du formateur.
- Les noms et prénoms des stagiaires.

✓ **Attestation de participation**

L'attestation de présence est le document attestant du bon suivi de la formation par l'apprenant. Elle sera à envoyer, avec la feuille d'émergence à l'organisation pour justifier l'action de formation.

L'attestation doit contenir les informations suivantes :

- Entête de l'organisme de formation.
- Nom, prénom et qualité du représentant.
- Raison sociale de l'organisme de formation.
- Nom et prénom du stagiaire.
- Date de début et de fin de l'action de formation.
- Durée de l'action de formation.
- Lieu de l'action de formation.

✓ **Attestation de fin de formation**

L'attestation de formation est délivrée au stagiaire à l'issue de toute action de formation, quelle que soit sa durée. Elle lui permettra de justifier ses acquis. Elle est confidentielle, elle ne doit être donnée qu'à l'apprenant. Bien plus qu'une simple attestation d'assiduité, ce document doit valider l'acquisition de réelles connaissances par le stagiaire.

L'attestation doit contenir les informations suivantes :

- Entête de l'organisme de formation.
- Objectifs de la formation.
- Nature et durée de l'action.
- Résultats des évaluations, le cas échéant.

✓ **Évaluation des acquis (cf. Chapitre 4 – Suivi et évaluation)**

Une évaluation des compétences permet de vérifier l'atteinte des objectifs fixés par la formation, pendant la formation et/ou juste à la fin. Elle permet de vérifier que les apprenants ont bien compris et acquis les compétences souhaitées. À chaud, elle est indispensable pour adapter si besoin les contenus, la pédagogie, etc.

Point d'attention

Dans la pratique, le QCM reste le plus simple à mettre en place mais attention, en cas de formation certifiante le simple QCM ne suffira pas à déterminer l'acquis des compétences, il faudra alors se tourner vers un écrit (cas pratique) pouvant être suivi d'un oral.

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

✓ **Évaluations (cf. Chapitre 4 – Suivi et évaluation) :**

L'évaluation à chaud ou évaluation de satisfaction est à réaliser le dernier jour de la formation afin :

- D'évaluer la satisfaction des stagiaires.
- De faire en sorte d'identifier les points à améliorer.

En parallèle, l'évaluation du formateur en fin de formation permettra :

- D'avoir une vue complémentaire.
- De lister les suggestions d'améliorations identifiées par le formateur.
- D'identifier les éventuels incidents rencontrés.

3.8.3. A la fin de la formation

✓ **Evaluation satisfaction à froid (cf. Chapitre 4 – Suivi et évaluation)**

L'évaluation à chaud sera effectuée dès la fin de la formation, alors que l'évaluation à froid pourra intervenir 1 à 3 mois après. La prise en compte des évaluations et des retours des stagiaires et prestataires est indispensable dans une démarche qualité.

✓ **Facture du prestataire et justificatifs de frais annexes**

✓ **Bilan ou rapport de formation**

Un bilan ou un rapport de formation intégrera les éléments qualitatifs et quantitatifs de la formation et permettra d'alimenter le bilan général du plan de formation. Un canevas peut être développé afin d'agréger plus facilement les données.

3.9. Communiquer sur son offre de formation

Employabilité, meilleure performance, compétitivité, engagement dans l'entreprise... Les bénéfices de la formation des collaborateurs dans l'entreprise sont multiples pour les deux parties. Les organisations ont le défi de stimuler l'intérêt des salariés et de les engager vers les formations à valeur ajoutée pour la structure.

Nous résumons ici les 4 grandes étapes pour bien communiquer sur son offre de formation au sein de l'organisation :

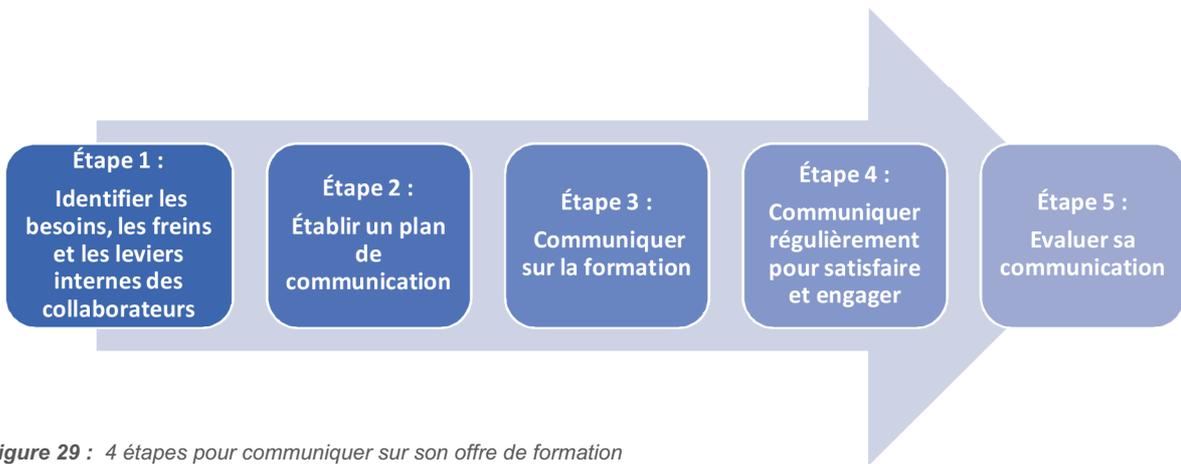


Figure 29 : 4 étapes pour communiquer sur son offre de formation

3.9.1. Étape 1 : Identifier les besoins, les freins et les leviers internes des collaborateurs

Pour communiquer efficacement auprès des collaborateurs, il faut connaître leurs centres d'intérêt, leurs motivations ainsi que les possibles freins au suivi de formations qui empêchent le développement de compétences indispensables à l'organisation. Mettre en place un plan de formation et choisir les bons outils ne suffit pas. Il sera important d'accompagner le personnel dans leur apprentissage et comprendre leurs facteurs de motivation et les freins qui pourraient faire obstacle au développement de leurs compétences. Côté obstacles, le manque de temps, l'incompréhension du but de la formation ou un discours inadapté à la cible peuvent figurer parmi les freins. En effet, les arguments ne seront pas les mêmes entre un manager et un salarié, ou entre un salarié arrivé depuis 2 ans et un autre avec une ancienneté de 20 ans ! Le jeune salarié cherchera sans doute à consolider ses compétences et l'ancien à en développer de nouvelles. Comment le plan de développement de compétences (ou le plan de formation), dans ce cas, pourra leur apporter ce dont ils ont besoin ? Le point de vue des responsables formation et responsables RH n'est pas forcément celui des collaborateurs.

Certains voient la formation comme un moyen de monter en responsabilités et en compétences pour obtenir une promotion, d'autres pour des perspectives de meilleure rémunération, d'autres encore pour l'accomplissement personnel. D'ailleurs pour beaucoup de collaborateurs, les motivations principales pour se former sont l'épanouissement professionnel et personnel ainsi que la possibilité de mieux faire leur travail.

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Exemples d'actions à mettre en place

- 1- Interroger les salariés sur leurs attentes en termes de formation, à l'aide de sondages par exemple. Prendre le temps d'écouter les membres de l'organisation, tous niveaux confondus pour limiter la rétention et dressez un argumentaire pour assurer la bonne compréhension pour tous,
- 2- Les questionner sur leurs freins face au dispositif de formation existant,
- 3- Jeter un œil à ce que d'autres organisations de services similaires proposent via la veille (collecte de données) et au benchmark (analyse).

3.9.2. Étape 2 : Établir un plan de communication institutionnel

Une fois que l'argumentaire personnalisé (en fonction du public cible) est réalisé, il s'agira d'organiser la communication sur le plan du développement de compétences en interne ! Le but ici est de présenter le lancement du plan de formation et l'offre de formation et d'impulser une volonté de se former chez les collaborateurs, en choisissant la CIPRES comme opérateur.

Communiquer sur la formation en interne passe par **l'élaboration du plan de communication interne**. Les éléments rassemblés lors de la définition du plan de développement des compétences sont un élément clé pour orienter le plan de communication interne, notamment les besoins de l'organisation en termes de formation, mais aussi les freins et motivations des collaborateurs qui permettront de bâtir un message adapté à leur réalité.

Un état des lieux des moyens à disposition ainsi que des messages à faire passer permet d'adresser les bons messages avec les bons canaux (emailing, intranet, réseau social interne, vidéo, affichage interne, newsletter ou journal interne, réunion, séminaire, kick-off meeting ^{f21}, etc.). Il ne faut pas hésiter à envisager plusieurs canaux de communication pour comprendre ce qui marche le mieux. Enfin, **identifier les prescripteurs** comme les managers permet de les sensibiliser aux formations et outils disponibles afin qu'ils encouragent les collaborateurs à s'y engager.

Exemples d'actions à mettre en place

- 1- Rassembler les besoins de l'entreprise, les freins et les motivations des collaborateurs face à la formation pour bâtir des messages adaptés à leur réalité
- 2- Faire l'inventaire de tous les supports de communication possibles et identifier les prescripteurs, les "influenceurs" à l'interne
- 3- S'appuyer sur les équipes de communication des OPS

²¹ Un kick-off meeting est une réunion de lancement.

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Tableau 14 : Modèle d'un plan de communication relatif au plan de formation

Nom de l'événement	Description	Finalité	Objet	Date de lancement	Date de clôture	Responsable(s)	Cible	Canaux utilisés	Budget	Résultats attendus
Lancement de la campagne de recueil de besoins	Recueillir les besoins collectifs des OPS	Réaliser le plan de formation	Complétude d'un fichier Excel	20/02/2023	20/03/2023	M.	Les DRH des OPS	e-mail kick-off		95% de réponses à la date butoir
Sondage e-learning										
Plan de formation – Conseil des Ministres										
Plan de formation – DRH OPS										
Plan de formation salariés										
Lancement séminaire x										
Lancement Formation x										
Lancement formation y										
Etc...										

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

3.9.3. Étape 3 : Communiquer sur la formation

Communiquer ne se limite pas à afficher une liste de formations disponibles. Les communications doivent comprendre le détail de l'offre de formation, le plan de développement de compétences, les outils utilisés, mais aussi les personnes-ressources dans le cadre de la formation. Par ailleurs il convient de choisir différents modes de communication. Selon les générations de salariés, les modes de communication privilégiés sont différents. Pour certains, de l'affichage suffira lorsque pour d'autres, une activation sur le réseau social interne ou une vidéo créative pourra avoir l'effet escompté.

Exemples d'actions à mettre en place

- 1 Utiliser les leviers du marketing et de la publicité pour communiquer auprès des OPS et des salariés.
- 2- Au-delà des affichages et des notes de service habituelles, mettre en place des événements internes, comme des Q&A (Questions/Réponses) par visioconférence afin de présenter les formations, mais aussi donner la parole aux collaborateurs.
- 3- Utiliser les ambassadeurs (ou influenceurs) internes pour relayer le message : les former sur le nouveau plan de développement de compétence, sa méthodologie et son offre de formation est le meilleur moyen d'assurer la diffusion de l'information aux équipes.

3.9.4. Étape 4 : Communiquer régulièrement pour satisfaire et fidéliser

Une fois que le plan de développement des compétences est assimilé et que l'offre de formation connu, il s'agira de travailler sur la **satisfaction et l'engagement** des OPS et des salariés. Non seulement cela permet d'agir sur le long terme, mais aussi de créer une nouvelle dynamique dans la culture de l'organisation. Les salariés ne seront plus « obligés » de réaliser des formations, ils voudront les réaliser.

La régularité des prises de parole sur la formation dans l'organisation est la clé pour garder les différentes parties prenantes engagées avec les outils et les contenus de formation. Toute occasion est bonne pour prendre la parole : disponibilité de nouveaux contenus, statistiques sur la formation à l'interne, scoreboards internes, enquêtes de satisfaction (anonyme), recherche de solutions personnalisées à chaque OPS, ...

Par ailleurs, un suivi personnalisé des OPS permet de leur communiquer des informations qui les concernent directement, notamment à l'aide de notifications ou de rappels sur les formations en cours, ou encore lorsqu'un nouveau contenu de formation qui peut les concerner est mis à disposition. La mise en place d'un espace communautaire de type forum peut par ailleurs engager les salariés régulièrement entre eux autour du sujet formation, dans une démarche de social learning.

Exemples d'actions à mettre en place

- 1- Déterminer des communications régulières sur le suivi de la formation, les résultats, etc.

Voici quelques idées pour engager et dynamiser la formation en interne :

- Communiquer les résultats avec des chiffres simples, ou sous forme de tableaux de bord
- Mettre à disposition une base de données collaboratives (FAQ ou espace communautaire type forum interne) pour inciter à l'échange et au partage entre collaborateurs. D'une pierre deux coups, cette astuce favorise l'esprit d'équipe et l'efficacité collective
- Renouveler et informer régulièrement sur les contenus pour inciter à l'apprentissage continu et sur long terme. Parce que les compétences requises dans le monde de l'emploi changent rapidement, les formations doivent évoluer en ce sens également.
- Envoyer une enquête de satisfaction (anonyme) en interne et récolter les avis de chacun sur les formations, la méthodologie, les projets de mise en place d'actions de développement de compétences...

- 2- Personnaliser les communications

Apporter des solutions rapides et personnalisées à chaque OPS en matière de développement de compétences

3.9.5. Étape 5 : Analyser la démarche de communication

Pour toute action engageant un changement, qu'il soit d'envergure ou non, il est important de réaliser une évaluation quantitative et qualitative, afin de mesurer l'efficacité de la campagne.

Exemples de questions clés à se poser

- 1- Il y a 5 questions à aborder lorsqu'on examine la stratégie, ce qui a été fait et les leçons apprises :
 - Avons-nous identifié des objectifs clairs à l'appui du plan de communication ?
 - Avons-nous identifié les publics cibles ?
 - Avons-nous identifié les messages clés axés sur le public ?
 - Avons-nous identifié un ensemble réaliste d'activités de communication ?
 - Avons-nous réfléchi à ce à qui ressemblerait un succès
- 2- Il y a 3 questions clés à aborder lorsqu'on examine la gestion, ce qui a été fait et les leçons apprises :
 - Est-ce que le travail de communication a été diffusé dans les délais et aux bonnes personnes ?
 - Qu'est ce qui a été réalisé, avec quel budget et dans quels délais
 - Qu'avons-nous appris et qu'est-ce qui pourrait être fait différemment la prochaine fois

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

3.10. Intégration de l'offre de formation en e-learning dans une plateforme d'apprentissage

3.10.1. Qu'est-ce qu'une plateforme d'apprentissage en ligne ?

Sur la toile, nous pouvons la retrouver sous les noms de plateforme LMS (Learning Management System), de plateforme d'apprentissage en ligne, de système de gestion de l'apprentissage ou encore de plateforme de formation digitale.

En fait, il s'agit tout simplement d'un outil qui héberge des contenus pédagogiques de formation en ligne. Ces contenus sont pour la plupart créés par des ingénieurs pédagogiques.

Cette plateforme est accessible comme un site web, elle diffuse des contenus de formation et facilite leur accès aux salariés de l'organisation. Elle apporte aussi les données de « tracking » (temps de connexion, réussite aux tests ...) indispensable pour intégrer la formation digitale dans le plan de développement de compétences continu.

Différentes plateformes LMS existent en libre accès tel que Moodle qui permet à moindre coût de mettre à disposition des contenus de formation et d'interagir avec les apprenants. Il permet une bonne alternative pour démarrer une activité de formation en ligne.

3.10.2. Les différents types de contenu d'une plateforme e-learning

Il est possible de retrouver les formations professionnelles sous des formats pédagogiques variés tels que (liste non exhaustive) :

- digital learning (formation en ligne),
- podcast,
- vidéo,
- audio,
- texte
- PDF
- Jeux (quiz, Jeux de rôle, Escape game)
- cours en ligne ou un cours présentiel type universitaire
- tutorat,
- adaptive learning,
- MOOC,
- SPOC,
- blended learning (formation mixte)
- etc...

Ces différents formats sont généralement segmentés en différents modules e-learning, présentant ainsi un parcours de formation à respecter et des évaluations à réaliser. Il est également possible de diffuser les formations à distance socles auprès des salariés, afin de créer un socle commun de connaissances à l'organisation grâce à une offre de formation adaptée.

Chaque formation doit être simple à prendre en main, garantissant un apprentissage en ligne rapide, aux ressources pédagogiques accessibles à tous. Afin de garantir la meilleure expérience, il est également possible que la plateforme LMS soit un espace d'échange. En effet, elle peut permettre d'échanger avec les formateurs et d'assurer le suivi des apprenants en ligne quant aux formations

en e-learning (expérience d'apprentissage, demander leur retour d'expérience, leurs motivations, leur avis en fin de formation, etc.). Elle peut aussi permettre dans le cadre des forums ou des e-communautés qui permettent à travers l'échange, de vérifier l'information, d'envisager la mise en application immédiate dans son environnement, de partager avec des personnes qui ont mis en pratique, rencontré les mêmes difficultés...

Les activités pédagogiques virtuelles restent le cœur de la formation professionnelle. Au concepteur pédagogique de proposer un programme de formation collaboratif afin de former les apprenants avec efficacité.

3.10.3. Quelques critères à prendre en compte (non exhaustifs) pour choisir sa plateforme

Quelques critères sont à prendre en compte pour choisir sa plateforme e-learning ou la créer. Les critères qui sont présentés ici sont à considérer plus comme des points de vigilance, et permettent de se poser quelques questions et sont un point de départ pour compléter le cahier des charges, mais ne sont pas exhaustifs.

- Établir les besoins : dresser un cahier des charges

Bien choisir sa plateforme d'apprentissage peut s'avérer plus complexe qu'on ne le suppose. Il est important que le cahier des charges recense l'ensemble des attentes et des objectifs du déploiement d'une plateforme e-learning au sein de l'organisation. Il ne faut pas négliger de prévenir les partenaires et les salariés de l'arrivée de celle-ci, afin qu'elle soit valorisée, utilisée et critiquée par tous dès son déploiement achevé.

- Se projeter dans l'organisation : qui, combien, pour quoi ?

Le recueil des besoins de formation donne une première indication sur les formations pressenties en e-learning ou en blended learning. Il est tout à fait possible d'aller plus loin et de sonder l'intérêt des salariés avant l'implantation de la plateforme e-learning au sein de l'organisation. Il convient ainsi de sonder le nombre d'apprenants intéressés par le projet, les thématiques attendues, les formats préférés....

Il peut être préférable de connaître les collaborateurs intéressés par le projet, afin de débiter petit, dans le cadre d'un projet pilote par exemple, avant d'étendre le projet à l'intégralité des services de l'organisation. Cela peut également permettre de prioriser l'action sur un type de publics (exemple les cadres, les nouveaux arrivants ...).

En fonction du nombre de personnes visées, l'organisation n'investira pas forcément les mêmes ressources.

Au-delà d'une segmentation par catégories d'apprenants, les technologies du numérique et les plateformes LMS de nouvelle génération permettent d'aller encore plus loin en adaptant le contenu de la

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

de la formation jusqu'au niveau individuel : c'est le principe de l'apprentissage adaptatif, ou « adaptive learning », grâce auquel chaque apprenant peut être aidé plus spécifiquement pour acquérir les compétences qui lui font défaut.

- Quels sont les objectifs visés par la plateforme ?

Les objectifs sont importants à définir pour savoir quels types de contenus sont à développer, à qui faire appel, et comment les déployer et bien sûr pour évaluer l'efficacité des contenus produits.

Les objectifs permettront de calibrer le type de plateforme à mettre en place, ce qui impactera les moyens financiers à mobiliser.

- Les ressources humaines

On pense souvent que le digital learning est facile à mettre en œuvre, car il est facile de produire des ressources digitales. Il est surtout facile d'accéder à des ressources déjà existantes. Concevoir ces ressources soi-même nécessitera davantage d'implication et des ressources humaines adaptées notamment avec la mise en place d'une équipe de projet intégrant un(e) chef(fe) de projet ayant de l'expérience sur ce type de déploiement ou étant formé(e) pour le faire.

Une fois le cahier des charges établi, il est important de continuer de prendre soin de votre plateforme. Le chef de projet responsable analyse les résultats, peut demander des améliorations de l'outil et faire parvenir le retour des apprenants.

Il est très important d'optimiser l'outil au fur et à mesure de son utilisation. Sinon, l'outil deviendra vite obsolète, qui ne répondra plus aux problématiques de l'organisation.

En fonction de l'ampleur du projet, il sera nécessaire de compléter l'équipe avec un ou plusieurs concepteurs pédagogiques.

On a souvent tendance à penser que comme filmer une vidéo avec son téléphone est à la portée de tous, on peut le faire tout aussi facilement pour de la formation. C'est une erreur ! La qualité d'un contenu digital repose sur sa scénarisation.

Comment amener l'information pertinente, comment faire en sorte qu'elle soit mémorisée, retenue, exploitée ?

Comment proposer une vidéo puis un quiz, puis un document à télécharger ?

Quel va être le lien entre eux ? Pour soutenir quelle progression ?

La scénarisation, qu'elle soit pédagogique (enchaînement des séquences et des ressources) ou de narration (rédaction du contenu à l'intérieur de la ressource), repose sur des compétences spécifiques d'ingénierie pédagogique.

Il est important que la personne qui accompagnera dans le déploiement du digital learning possède ces compétences.

Une fois le cahier des charges établi, il est important de continuer de prendre soin de la plateforme. Il est recommandé de nommer un chef de projet responsable. Ce dernier analyse les résultats, peut demander des améliorations de l'outil et faire parvenir le retour des apprenants.

Il est très important d'optimiser l'outil au fur et à mesure de son utilisation. Sinon, vous finirez par détenir un logiciel obsolète, qui ne répond pas aux problématiques de l'entreprise...

Le calibrage des ressources humaines permettra notamment à définir une enveloppe budgétaire.

- Les ressources financières

Il est important de connaître le budget disponible pour réaliser le projet de mise en place d'une plateforme. La solution ne sera pas la même.

- Les aspects techniques

- Choisir une solution LMS et LCMS ?

Une plateforme LMS est axée sur la gestion de parcours pédagogiques.

La plateforme LCMS (learning content management system): est plus axée sur la gestion, le développement et la création de contenus. Il combine un LMS et un système de gestion de contenus (CMS) pour gérer le contenu du site internet. Un outil LCMS permet de créer un module de formation sur mesure : quiz, questionnaire en fin de parcours, réponses à choix multiples, forums de discussion, programme participatif... il est possible de rajouter de nombreuses options pour rendre l'expérience des apprenants ludique.

L'outil LCMS permet un accès avec un tableau de bord d'administrateur, un accès formateur et un accès pour les participants. Il s'agira de bien calibrer la solution souhaitée avant d'arrêter un choix. L'idéal est de tester différentes solutions.

- Peut-on exporter ses contenus en respectant la norme internationale SCORM ?

SCORM est une norme internationale qui permet d'importer ou d'exporter des modules d'une plateforme LMS à une autre afin de les réutiliser. Celle-ci est caractéristique des plateformes LMS depuis le 1er janvier 2001, mais date de 1988. Entre autres, il est tout à fait possible de créer des modules de formation répondant à cette norme. Ces modules peuvent ainsi être importés ou exportés d'une plateforme LMS à une autre.

- L'outil doit-il être interconnecté ?

Il est possible de connecter la plateforme à un progiciel de gestion intégré comme les ERP (Entreprise Resource Planning), les SIRH (Système d'information RH). Les données sont transmises d'un outil à un autre, limitant le risque de double saisie ou de données erronées. L'interconnexion avec une plate-forme e-learning permet de gagner du temps au quotidien. Cependant, un outil interconnecté à l'ensemble du réseau de votre entreprise nécessite souvent un coût additionnel.

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

- Héberger ou louer ?

Cette question est très importante et impacte le choix de la solution. La plateforme e-learning peut être implantée directement au sein des serveurs de l'organisation. Celle-ci risque de ne plus être mise à jour par les prestataires qui ont installé l'outil. Cela demandera au service informatique de l'organisation d'assurer intégralement la prise en main de l'outil. Cette prise en charge par le service informatique de l'entreprise peut s'avérer très coûteux dans le temps, surtout si c'est son unique tâche. Par ailleurs, cela pose la question de la sécurisation du réseau interne.

Il s'agira de bien vérifier les conditions d'hébergement pour définir un choix.

- Les options disponibles

Le choix de la plateforme e-learning se fera également sur la base de toutes les options nécessaires, par exemple :

- L'utilisateur pourra-t-il accéder au LMS sans ressaisir ses identifiants (fonctionnalité SSO – Single Sign-On)?
- Un système de filtre perfectionné, afin de rechercher les formations les plus pertinentes
- Le tracking des données utilisateurs, afin d'avoir des reporting du nombre d'utilisateurs actifs, des certifications données, des heures de travail sur la plateforme de votre classe virtuelle, etc.
- L'analyse des retours d'expérience des utilisateurs, afin d'affiner les formations créées par vos soins
- Une pédagogie dans une optique de gamification : boîte à outils, système de badge ou de bons points, créer des quiz, créer des cours, questionnaire à réponses multiples, etc.
- La modalité de la plateforme : créer plus d'interactivité ? Être collaboratif ? Créer une communauté d'apprenants autour de la formation e-learning ? Intégration de l'apprentissage mixte ?
- L'outil doit-il être accessible en différentes langues ?
- Peut-on créer des certificats ?
- Quelles licences de création de contenus prévoir notamment dans le cas de la solution LMS ?

- À quel point la plateforme doit-elle être intuitive ?

Il est important de prendre en compte l'expérience utilisateur et testing et correctif

- La plateforme est-elle « responsive »?
- Le back office permet-il à un non-informaticien d'administrer facilement ?
- Quel est le débit nécessaire ?
- Etc...

3.10.4. Les étapes de la création technique d'une plateforme d'apprentissage

Ces premières questions devraient déjà aider à dresser un cahier des charges. Il est recommandé de désigner un responsable de projet, ainsi que les différentes parties prenantes avec des délais d'exécution des tâches, pour assurer sa finalité.

Les différentes étapes de l'élaboration de la plateforme sont décrites dans le schéma ci-dessous et devront chacune intégrer les points suivants :

- Les objectifs de ce qui est attendu
- Les acteurs participant à l'étape et leur rôle respectif
- Les risques à prendre en considération
- Le calendrier de mise en œuvre intégrant les étapes de validation



Figure 30 : Étapes de conception technique d'une plateforme

- Avant-projet (du cahier des charges au contrat)

La toute première étape est de réaliser un cahier des charges recensant les différents critères à intégrer dans le choix de la plateforme. C'est le moment de délimiter le périmètre d'action de celle-ci.

Dans le cadre d'un projet, le cahier des charges spécifie ce que sera le résultat du projet, et les contraintes de mise en œuvre du projet (par exemple planning, contraintes budgétaires, techniques, organisationnelles, humaines).

PHASE 3 – IMPLEMENTATION DE L'OFFRE DE FORMATION

Pour un projet e-learning, les spécifications contenues dans le cahier des charges seront de nature :

- pédagogique (objectifs, contenu, public cible, prérequis),
- technique (environnement informatique, configuration des postes clients ...),
- organisationnelle (personnes-ressources disponibles, planning de réalisation).

Le cahier des charges, s'il est précis, permet d'obtenir des prestataires des réponses adaptées aux besoins exprimés et respectant les contraintes de mise en œuvre.

Le cahier des charges va permettre de lancer le projet sur de bonnes bases, il permet à l'organisation de spécifier les éléments suivants :

- Contexte du projet
- Public concerné (profil(s) ; nombre, localisation, ...)
- But du dispositif
- Objectif(s) de formation
- Domaine de formation, thèmes, contenus, normes de référence
- Moyens humains et ressources techniques, documentaires, matérielles ... mis à disposition des prestataires :
 - Pour la conception / réalisation des moyens pédagogiques
 - Lors de la mise en œuvre de la formation
- Délais
- Autres contraintes (humaines, techniques, organisationnelles et financières) à prendre en compte
- Attentes sur la forme de la réponse, le profil des intervenants, les références ...
- Équipement actuel ou prévu du public cible (matériel et logiciel)
- Possibilité d'accès au matériel
- Contraintes et/ou préférence dans la mise en œuvre (modèle de formation à dominante synchrone ou à dominante asynchrone)
- Existence ou non d'une plate-forme de e-learning, plate-forme imposée ou à proposer
- Exigences en matière de suivi (respect d'une norme, par exemple SCORM)
- Existence ou non d'un potentiel tutoral à l'intérieur de l'entreprise

- Conception

Cette conception se base sur la documentation et les expertises fournies par l'organisation. Elle permettra de détailler ou scénariser ce qui est attendu par l'organisation directement dans un outil auteur adapté, sur les bases de spécifications validées. La mise en scène des contenus est proposée en tenant compte des contraintes techniques.

- Production de la maquette

La maquette ou prototype, réalisé sur la base des spécifications qui auront été validées lors de la conception, doit illustrer l'ensemble des fonctionnalités accessible à l'apprenant et à l'administrateur. Des situations pédagogiques sont proposées. Cette maquette doit viser à une validation définitive sur la forme (style, navigation, interaction) avant la « production ». Il sera important de bien vérifier que le prototype est fonctionnel (absence de bugs), qu'il répond au cahier des charges et que toutes les contraintes et spécifications ont bien été respectées.

- Production des modules

Il s'agit de produire des modules sur la base des éléments validés au cours des phases amont du projet en réalisant et intégrant des médias. Les modules seront mis à disposition pour organiser des tests et apporter des correctifs avant le pilote. Une nouvelle version sera donc proposée pour validation formelle.

- Le pilote (expérimentation sur le public cible)

Cette phase d'expérimentation nécessite une forte préparation de la part de l'organisation. Il s'agira de préparer la communication et les supports du pilote, de mettre en ligne les modules, de constituer des groupes d'apprenants représentatifs (testeurs) et de les inscrire sur la plateforme. Il faut communiquer aux membres de ce groupe les objectifs, moyens et modalités de l'expérimentation. Enfin, il faut leur indiquer comment il leur faudra formaliser leurs remarques et constats éventuels d'anomalies. Il faudra bien insister sur la réalisation de cette expérimentation dans les conditions réelles de l'exploitation future.

- Modifications/ Recette finale

En principe, les problèmes techniques auront déjà été traités lors de la phase de conception. Toutefois, si le contrôle qualité n'a pas été fait correctement lors de cette phase, il conviendra de les corriger et de prendre en compte des modifications qui auront été validées. La nouvelle version devra à nouveau être contrôlée avant la mise à disposition dans l'environnement prévu pour le déploiement (recette finale).

- Déploiement/clôture

Le déploiement d'un dispositif e-learning exige de la communication préalable et en cours de mise en œuvre. L'organisation doit donc prévoir un budget spécifique pour ces actions. Une bonne communication est la condition de réussite des projets e-learning. La motivation du public cible étant déterminante pour sa participation aux activités. Comme pour le pilote, il est recommandé d'effectuer ce lancement en milieu de semaine, ce qui permet de le préparer efficacement et de réagir immédiatement en cas d'anomalie décelée à la dernière minute. Le lancement est le moment critique du déploiement. C'est un moment fort dans la vie du projet, qui comprend des actions de communication multiples.

PROCESSUS DE SUIVI ET ÉVALUATION

4 – Processus de suivi et évaluation

Phase 4 – Suivi et évaluation

Dans les phases précédentes nous avons identifié les orientations et les ressources, nous avons recueilli les besoins et les différentes demandes. Nous disposons ainsi d'un ensemble d'informations permettant de réaliser un diagnostic. C'est sur cette base que l'offre de formation est conçue et planifiée. Des actions de formation vont être mises en œuvre. Il s'agira alors de suivre leur réalisation grâce à différents outils de reporting. Une des fonctions essentielles du système de suivi et évaluation est de comparer les résultats et impacts effectifs avec ce qui a été planifié dans le plan de développement de compétences, et de comprendre les différences relevées afin de définir les changements à apporter à la stratégie et aux opérations.

Dans le cadre du suivi, il s'agira de récupérer une masse d'informations calibrées en fonction d'objectifs fixés à l'avance notamment dans le cadre d'un plan de suivi et d'évaluation. Cela permettra de réaliser une évaluation du programme et ainsi alimenter la réflexion pour le programme suivant dans le cadre d'un processus itératif d'amélioration tel que défini dans le schéma suivant :

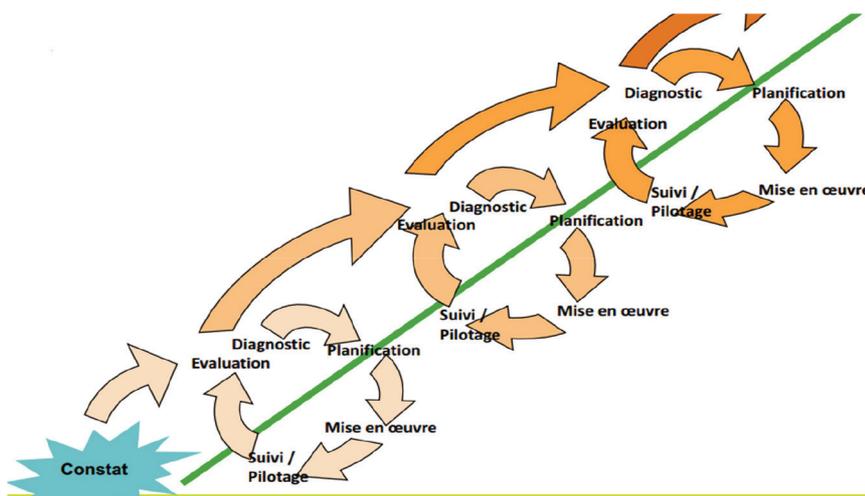


Figure 31 : Le suivi évaluation intégré dans un processus itératif

4.1. Définitions

Le **suivi** est le processus systématique d'observation et d'enregistrement régulier des activités menées dans le cadre du programme de formation, afin de s'assurer que celles-ci sont conformes aux objectifs de l'organisation.

Le suivi consiste à collecter et à analyser systématiquement l'information :

- pour suivre **l'évolution** et les progrès réalisés par rapport au programme validé, et
- vérifier leur conformité avec les normes établies.

Les informations recueillies dans le cadre du processus de suivi permettent :

- d'analyser chaque aspect du programme
- de vérifier la qualité du programme par rapport à des critères définis et
- de contrôler le respect des normes établies
- d'identifier les tendances et les schémas qui se dessinent
- d'anticiper les risques
- de repérer les anomalies en cours d'exécution
- d'adapter les stratégies et d'ajuster les intrants lorsque cela est essentiel
- de guider la prise de décisions (réorientations techniques/organisationnelles si nécessaires)
- d'en évaluer l'efficacité

Le **suivi** se déroule tout le long du cycle du plan : de la planification à l'évaluation et tient compte de l'utilisation optimale des ressources, afin d'aider à prendre des décisions rationnelles.

L'**évaluation** quant à elle, est définie comme un jugement de valeur argumenté dans le but de prendre une décision en comparant un référé (le résultat obtenu) à un référent (le résultat visé) » Ardoino et Berger, 1989.

Elle peut être menée à la fois qualitativement et quantitativement, afin de déterminer la différence entre le résultat obtenu et le résultat visé.

Quelle est la différence entre un suivi et une évaluation ?

Le suivi et l'évaluation sont les deux outils de gestion qui permettent de contrôler les activités de production et d'**améliorer le niveau de performance**. Le suivi se réfère à un processus organisé de supervision et de vérification des activités effectuées dans le cadre d'un projet, afin de déterminer si celui-ci est capable d'atteindre les résultats prévus ou non.

Inversement, l'évaluation est un processus scientifique qui **mesure le succès du programme** dans la réalisation des objectifs.

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

La principale différence entre le suivi et l'évaluation est que le suivi est une activité continue, liée aux variables et aux indicateurs permettant de mesurer l'évolution du changement.

Tandis que, l'évaluation est une activité périodique, réalisée au niveau de la gestion. Elle permet d'examiner les actions ou projets proposés.

4.2. Suivi, pilotage et évaluation du plan de développement des compétences

Comme pour tout projet, il est nécessaire de **piloter et suivre le plan de développement des compétences**, pour :

- vérifier sa mise en œuvre (aux plans administratif, financier, pédagogique) ;
- suivre le déploiement de la politique de formation définie en amont.

Dans l'un ou l'autre cas, le plus simple consiste à concevoir et animer un **tableau de bord de pilotage**. Il s'agit de :

- déterminer, avec les acteurs concernés, les **critères d'évaluation** en fonction des objectifs fixés pour la formation (efficacité, efficience, pertinence, cohérence ...);
- définir les **indicateurs** (en nombre limité) pertinents en fonction des critères fixés ;
- intégrer l'ensemble des indicateurs dans un **tableau de suivi** ;
- définir une **procédure** et des **outils de recueil simples** (bilan de satisfaction, fiche d'évaluation différée ...);
- **communiquer** régulièrement autour des résultats.

L'utilisation d'un tableau de bord permet d'anticiper, d'identifier les difficultés potentielles et les aléas et d'optimiser la formation.

En effet, il sera possible d'entreprendre à tout moment des actions :

- préventives : avant que les difficultés ne surviennent ;
- curatives : après un dysfonctionnement ;
- correctives : une fois l'action curative mise en place, veiller à ce qu'elle ne se reproduise plus.

L'évaluation du plan de développement des compétences pourra être réalisé à la fin de son exécution en utilisant l'ensemble des outils mis en place tels que :

- le tableau de bord du plan de développement des compétences
- les rapports de fin de formation intégrant les différentes évaluations

Par conséquent, pour que le système de suivi et évaluation fonctionne comme un instrument efficace de gestion de projet orientée vers les résultats ou l'impact, il est important d'avoir les idées claires sur la façon d'identifier les améliorations à apporter au plan, de se mettre d'accord sur celles-ci et de les réaliser.

Si ce processus de pilotage n'est pas mis en place, un système de suivi et évaluation, même excellent, ne sera guère utile au plan de développement des compétences.

Le dispositif doit pouvoir être :

- **Léger** : Il ne doit pas exiger trop de temps et d'investissement pour être développé et renseigné.
- **Ciblé** : Il s'agit de choisir un nombre réduit d'indicateurs et de ne s'attarder que ce sur quoi on peut agir, tout en équilibrant les indicateurs d'effort et de résultat.
- **Concerté**, notamment avec les personnes concernées par son utilisation.
- Intégré dans un tableau de bord synthétique, visuel et surtout simple et automatisé.

4.3. Le système de suivi

4.3.1 Construire et planifier le dispositif du suivi et de l'évaluation du plan de développement de compétences

Il est préférable de commencer par planifier le système de suivi et **d'évaluation immédiatement après la phase de conception du programme**. Une planification précoce du suivi et de l'évaluation permet de prévoir le temps et les ressources nécessaires avant la mise en œuvre du programme.

Le calendrier de la planification du suivi et de l'évaluation du plan peut être déterminé par le calendrier des instances dirigeantes et le calendrier de l'offre de formation.

La planification du suivi et de l'évaluation devrait être assurée par ceux qui utilisent l'information.

La participation des acteurs clés garantit la faisabilité, la compréhension et l'appropriation du système de suivi et d'évaluation et par la suite la participation à la collecte des données et à leur analyse. En effet, le suivi et de l'évaluation ne doivent pas être le fait de la CIPRES uniquement. Par ailleurs, la mise en place du système de suivi et évaluation dans le cadre d'une approche participative permet aux personnes impliquées de mieux comprendre le programme et amorce la création d'un environnement favorable à la réflexion et à la capitalisation.

Enfin, préparer le processus par lequel on détermine comment suivre et évaluer le plan suscite inévitablement des questions sur la politique de formation elle-même, qui peuvent en améliorer la conception initiale.

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

La planification du système de suivi et évaluation peut être visualisée en 6 étapes clés.

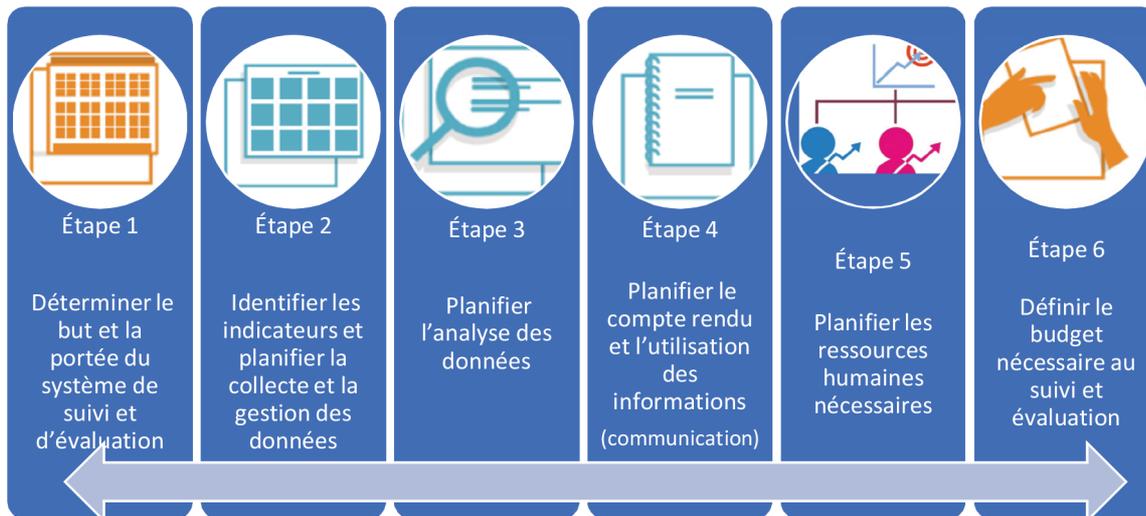


Figure 32 : La planification du système de suivi et évaluation en 6 étapes clés

4.3.2 Définir le périmètre et les objectifs du suivi et évaluation

Dans un premier temps, s'agira de définir clairement les besoins de l'organisation pour le système de suivi. Ils peuvent être les suivants :

- Clarifier les objectifs du plan et en estimer la pertinence ;
- Evaluer le progrès réalisé en direction de la réalisation des objectifs ;
- Dégager l'impact des formations ;
- Constater l'efficacité de l'utilisation des ressources ;
- Retenir les leçons tirées de la mise en œuvre du programme de formation et d'approches particulières ;
- Revoir la conception du plan et l'organisation des actions de formation.

En se posant les questions clés suivantes « qui a besoin de l'information du suivi ? » et « de quelle information a-t-on besoin ? », l'on parvient à déterminer :

- Qui devrait participer à la conception ?
- Comment l'information sera collectée, analysée et présentée ?
- Quel est le degré de précision nécessaire ?
- Quelles seront la répartition dans le temps et la fréquence de collecte et d'analyse de l'information ?

Il pourra aussi être intéressant d'inclure dans la réflexion, au-delà de la cellule appui-conseil, les participants clés suivants :

- Le Secrétariat Exécutif ;
- Les relais des OPS (les plus dynamiques sur le sujet) ;
- Les organismes de formation labellisés, les partenaires, etc.

Il sera plus aisé de déterminer l'information nécessaire pour pouvoir guider le plan de développement de compétences dans les différentes étapes, assurer l'efficacité des opérations et la préparation des rapports destinés aux instances dirigeantes.

Ensuite, il s'agira de décider comment sera rassemblée et analysée cette information.

4.3.3 Identifier les indicateurs et collecter les informations

La mise en œuvre du système de suivi et évaluation consiste à rassembler et à gérer l'information telle qu'elle a été planifiée précédemment. On peut utiliser à cet effet des approches plus ou moins structurées. Ces informations proviennent de divers acteurs (organismes de formation, OPS, apprenants, CIPRES,...). C'est lorsque la collecte et la gestion des informations auront commencé qu'il sera possible d'identifier si des problèmes existent dans le schéma initial et que de nouvelles idées apparaîtront pour l'améliorer.

Il faudra être vigilant à ne faire le suivi et l'évaluation que de ce qui est nécessaire et suffisant pour la gestion et la vérification de l'atteinte des objectifs.

Il faut du temps et des ressources pour collecter, gérer et analyser les données nécessaires pour établir des rapports. Les informations supplémentaires sont plus souvent un fardeau qu'un luxe. Elles peuvent détourner l'attention d'une information plus pertinente et utile. Elles peuvent également surcharger et grever la capacité de fournir les services qu'il cherche à mesurer.

4.3.3.1 Sélectionner les indicateurs en fonction de ses besoins

Sélectionner quelle information est nécessaire pour prendre les décisions et ainsi faire le suivi, peut être souvent la partie la plus difficile de l'opération de suivi puisque toutes les questions ayant trait au suivi ne peuvent pas être résolues par l'utilisation d'indicateurs de progrès mesurables et quantifiables. De temps à autre, l'on devra avoir recours à des évaluations plus qualitatives.

Le système de suivi doit être aussi simple que possible en se concentrant sur quelques indicateurs. Plutôt que d'effectuer un suivi de tout, il est possible de choisir de limiter le suivi aux points d'un intérêt plus particulier, tels que par exemple, les zones à problèmes. Le risque est souvent de se trouver submergés par l'information collectée. Les problèmes suivants arrivent alors : Le trop plein d'information empêche son stockage précis ; Le temps et les ressources manquent pour analyser et utiliser l'information ; Une information trop détaillée peut empêcher l'identification ou cacher des tendances importantes (c'est « l'arbre qui cache la forêt »).

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

Des indicateurs clés peuvent être sélectionnées à l'aide des attentes suivantes :

- **Quelle information indique que l'exécution des activités est efficace ou non, et que les objectifs sont atteints ?**

- Les indicateurs aident à mesurer les progrès vers les objectifs
- Les indicateurs doivent être identifiés lors de la mise au point du plan
- Les indicateurs doivent être basés sur des données accessibles.

Ils devraient spécifier :

- Le groupe ciblé (qui a besoin des données ?) ;
- La quantité (combien de données sont nécessaires ?) ;
- La qualité (quel niveau de mesure pour les données ?) ;
- La date (quand doit-on mesurer l'indicateur ?) ;
- Le lieu (où doit-on mesurer l'indicateur ?).

- **Quelle information peut être collectée et analysée de manière précise ?**

La réponse à cette question dépend des limites en ressources, y compris l'aptitude présente du personnel ou des autres participants en charge du suivi et de la disponibilité en statistiques existantes au niveau de la CIPRES mais aussi des OPS.

- **Quelle est la capacité à traiter et utiliser l'information ?**

Ceci dépendra :

- - des ressources disponibles (en fonds et personnel qualifié) ;
- - de la structure de prise de décision (tâches, responsabilités et communication) ; et
- - des procédures de planification.

- **Quels sont les besoins en information des instances dirigeantes ?**

Le suivi, de même que l'évaluation, doit prendre en considération les exigences des instances dirigeantes et autres partenaires. Les besoins en information des OPS doivent aussi être incorporés dans le système de suivi.

4.3.3.2 Catégories d'indicateurs de la formation

Dans le cadre de la formation, nous utiliserons 3 catégories d'indicateurs tels que représentées dans le schéma suivant :

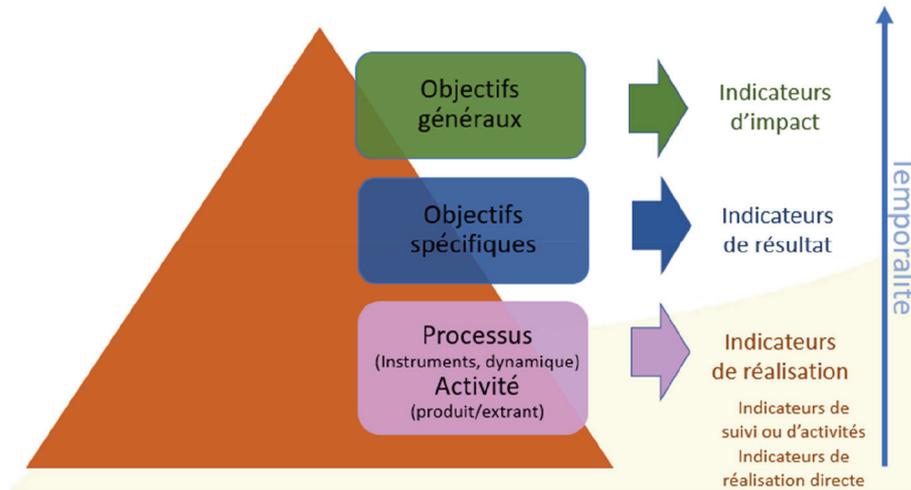


Figure 33 : Catégories d'indicateurs

Les indicateurs de réalisation intègrent le processus et la réalisation directe des actions de formations.

Indicateurs de processus (*indicateurs d'activités, de suivi*) : ils permettent d'apprécier la mise en œuvre et de la dynamique du plan. Un des objets sera de détecter un décalage éventuel entre l'ingénierie d'action anticipée (ce que nous avons prévu) et les mécanismes réels qui apparaissent lors de la mise en application (ce qui se déroule).

- Nombre de formations demandées
- Taux de retour du plan de formation
- Répartition des modalités de formation (taux de demande de formation en e-learning)

Les indicateurs de réalisations directes au niveau de l'activité (produits, services, extrants) : Ils constituent le point de bascule entre indicateurs de processus (éléments sous contrôle du programme) et indicateurs d'impact (qui échappent partiellement au contrôle du programme). Ce sont les plus communs :

- Taux de salariés formés
- Nombre de certificats de compétences délivrées
- Taux de complétion d'une formation en ligne

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

Ils permettent de suivre la mise en œuvre de l'action, notamment dans le cadre d'un tableau de bord mais ne permettent pas d'avoir une idée sur ce que produit l'action pour les formés. Une évaluation de l'impact sera nécessaire.

Les indicateurs de résultat (*indicateurs de résultats intermédiaires, indicateurs de rendement*) sont les produits de l'action et permettent d'apprécier les avancées en fonction de la cible qui avait été visée. Ils permettent d'identifier ce à quoi les réalisations ont pu aboutir, les effets immédiats pour les bénéficiaires mais ne permettent pas d'évaluer l'efficacité d'une politique ou d'un programme de formation.

- Taux de réussite
- Taux de satisfaction stagiaires

Les indicateurs d'impact ou d'effet englobent les conséquences dans leur ensemble, peu importe le lien aux objectifs de départ : effets prévus ou imprévus, positifs ou négatifs, directs ou indirects... Ils permettent d'observer une évolution à moyen ou long terme, au regard de l'action déployée. Ils ne donnent pas une idée précise du lien de causalité entre l'action mis en œuvre et l'impact observé. Ils doivent être complété par une démarche qualitative (enquête, ...) qui nuance et affine les premiers résultats quantitatifs.

L'*efficacité* d'une action de formation se mesure à son impact sur la performance des employés, par exemple, l'amélioration de la productivité. Les indicateurs vont varier en fonction des situations. Il faut garder en tête qu'une formation se doit de répondre à un objectif.

4.3.3.3 Qualité des indicateurs

Les indicateurs sont adossés à des objectifs (SMART) et suivis de plan d'actions. Sinon, la récolte des informations sera indéniablement sans valeur-ajoutée. Les indicateurs doivent être CREAM :

- **Clair** : L'indicateur doit être aussi clair et précis que possible en termes de quantité, qualité, temps, lieu, les groupes cibles, etc.
- « **Relevant** » ou **pertinent** : L'indicateur doit mesurer correctement le résultat.
- **Economique** : Il doit être disponible avec un coût et au moyen d'efforts raisonnables. Il s'agit de s'assurer que suffisamment de données de l'indicateur sont ou seront disponibles avec un effort acceptable par rapport au service qu'il rend.
- **Adéquate** : Il doit être capable de fournir une base suffisante pour apprécier la performance. Les données actuelles de l'indicateur (référence et cible) doivent être incluses dans la définition d'un indicateur.
- « **Monitorable** » : se prêtent à une validation indépendante.

Un bon indicateur doit être également :

- **Sensible aux variations du résultat** : Il doit refléter effectivement les variations de ce qu'il est censé mesurer. Un indicateur n'est jamais muet
- **Utile** : L'information donnée par l'indicateur est nécessaire pour la prise de décision.
- **Objectif** : N'implique pas des jugements de valeur personnels.
- **Numérique** (si possible) : les indicateurs numériques sont beaucoup plus sensibles au changement que les indicateurs catégoriques. L'interprétation des données numériques est généralement moins subjective que pour les indicateurs catégoriques.
- **Désagrégé** (s'il y a lieu) : Les indicateurs doivent souvent être ventilés à un niveau où il est le plus significatif, par exemple, selon le sexe, l'âge, les zones géographiques, les OPS, etc.

Fiche technique 11 : Exemple d'indicateurs utilisés dans le domaine de la formation

4.3.4 Analyser et identifier les écarts entre les résultats obtenus et les résultats attendus et interpréter les résultats

4.3.4.1 Intervention des différents acteurs du plan de développement de compétence dans la réflexion critique

Une fois l'information rassemblée, elle doit être analysée et discutée par les personnes qui sont impliquées dans le plan. Cela peut se faire dans un cadre formel, comme un comité de pilotage, ou de façon informelle à l'occasion des visites aux OPS, des rencontres, etc... Ces réflexions et discussions mettront probablement en évidence des lacunes dans l'information, ce qui rendra nécessaire une adaptation du suivi pour faire en sorte que les informations nécessaires soient bien recueillies.

4.3.4.2 La préparation des données

La préparation des données, souvent appelée « réduction » ou « organisation » des données, consiste à convertir les données dans un format mieux adapté à l'analyse. Les données doivent être préparées en fonction de leur utilisation prévue, celle-ci étant déterminée par les indicateurs définis précédemment. En général, cette étape consiste à nettoyer, éditer, coder et organiser des données quantitatives et qualitatives « brutes », ainsi qu'à les vérifier dans un souci de précision et de cohérence.

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

4.3.4.3 L'analyse des données (constatations et conclusions)

L'analyse des données peut être descriptive ou interprétative.

L'analyse descriptive consiste à mettre en évidence les principales constatations – situations, états et circonstances dévoilés par les données collectées – tandis que l'analyse interprétative contribue à donner un sens et une explication aux constatations et à établir entre elles une relation de cause à effet.

L'analyse descriptive est axée sur ce qui s'est passé, alors que l'analyse interprétative cherche à expliquer pourquoi cela s'est passé – quelle(s) peu(ven)t être la/les cause(s).

Ces deux types d'analyse sont interdépendants et utiles pour le compte-rendu d'informations dans la mesure où l'analyse interprétative s'appuie sur l'analyse descriptive.

Il est important, lors de la description des données, de se concentrer sur les résultats objectifs, plutôt que de les interpréter en formulant des opinions ou en tirant des conclusions hâtives. Toutefois, il est important aussi de reconnaître que la manière dont les données sont décrites – par exemple, quelles comparaisons ou analyses statistiques sont choisies pour décrire les données – s'appuie inévitablement sur des hypothèses implicites et influe sur leur interprétation. Par conséquent, il est préférable de reconnaître toutes les hypothèses (hypothèses/restrictions) autant que possible pendant le processus d'analyse.

Il est également important, lors de l'analyse des données, de relier l'analyse du programme aux objectifs et à leurs indicateurs respectifs. Dans le même temps, l'analyse doit être souple et examiner d'autres tendances, qu'elles soient escomptées ou non. Certains types communs d'analyse comprennent les comparaisons suivantes :

- Comparaison entre le prévu et le réel (temporel): la variance est la différence entre les cibles identifiées et les résultats réels, tels que les données qui sont organisées, par exemple, pour comparer le nombre d'apprenants prévu et le nombre d'apprenants réel, ayant démarré la formation. En faisant une telle analyse, il est important d'expliquer pourquoi il y a eu une variance.
- Comparaison démographique, telles les données ventilées par sexe, âge ou catégorie socio-professionnelle afin de comparer par exemple l'accès à la formation.
- Comparaison géographique ou par OPS, telles que les données décrites par pays
- Comparaison thématique, telles que les domaines de formation sélectionnés

Dans la description des données, il est souvent utile d'utiliser des tableaux récapitulatifs/matrices, graphiques, diagrammes et autres aides visuelles pour aider à organiser et décrire les principales tendances/constats – ceux-ci peuvent également être utilisés ultérieurement, dans la présentation des données. Bien que cela nécessite des types d'analyse différents, il est important de prendre en

considération à la fois les données quantitatives et les données qualitatives dans l'analyse. Relier et comparer les deux types de données permet de mieux faire la synthèse des constats et d'interpréter ce qui est étudié, que lorsqu'on utilise des ensembles distincts de données.

4.3.4.4 La présentation des données

La présentation des données met en évidence les constatations et conclusions clés tirées des données. Lorsque des conclusions sont présentées, il faut se poser la question : « Et maintenant ? ». Que signifient toutes ces données ? Que nous apprennent-elles ? Pourquoi sont-elles importantes ? Il faut essayer de limiter la réponse aux principales conclusions, en résumant le contenu des données et en expliquant pourquoi elles sont importantes.

Quelques rappels concernant la présentation des données :

- S'assurer que l'analyse ou les résultats que nous essayons de mettre en évidence sont suffisamment étayés.
- Veiller à ce que la présentation des données soit claire et simple, la précision permettant aux utilisateurs de comprendre les données plus facilement.
- Penser au public: adapter le niveau/le format de la présentation en fonction de ses besoins
- Éviter d'employer un jargon trop technique ou de donner trop de détails.

De nombreux formats peuvent être utilisés pour présenter les données :

- les descriptions écrites (narratives) ;
- les matrices/tableaux ; les graphiques (p. ex., illustrant les tendances) ;
- les calendriers (p. ex., représentant le niveau de réalisation) ;
- les histogrammes ou diagrammes circulaires (p. ex., illustrant une distribution ou un classement) ;
- la cartographie ;
- les radars (une variation de graphique circulaire représentant les allocations des actifs) ;
- les diagrammes de Venn (généralement composés de zones circulaires se croisant dans les emplacements des éléments en commun) ;
- et les diagrammes causaux, en sont quelques exemples.

Quel que soit le format utilisé, il est important de s'assurer que ce que nous essayons de montrer est clairement mis en évidence

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

4.3.4.5 Formuler des préconisations, recommandations et mesures à prendre

Les données sont utilisées comme éléments justifiant les mesures proposées dans les recommandations et les plans d'action. Le processus de définition des recommandations coïncide en général avec les analyses des résultats et des conclusions. Il est important de justifier les mesures proposées, en établissant un lien de causalité entre les données probantes et les recommandations. Il est important également de veiller à ce que les recommandations soient spécifiques, ce qui facilite le compte rendu et l'utilisation des données.

Ainsi, il est nécessaire de formuler des recommandations prenant la forme de mesures concrètes élaborées sur la base des critères (spécifiques, mesurables, accessibles, pertinents et limités dans le temps) et axées sur les acteurs qui vont les mettre en œuvre. Il peut être également utile de désigner un responsable qui se chargera, auprès des autres acteurs, du suivi de l'exécution des mesures.

4.3.4.6 Communiquer les résultats du suivi et évaluation

Après avoir défini les besoins en information du programme et la manière dont les données seront collectées, gérées et analysées, il s'agit maintenant de déterminer comment les données seront communiquées en tant qu'éléments d'information et d'en faire bon usage. Les comptes rendus ou rapports sont la partie la plus visible du système de suivi et d'évaluation, car les données collectées et analysées y sont présentées sous forme d'informations à l'usage des acteurs clés. Le compte rendu ou rapport est un élément essentiel du suivi et de l'évaluation, parce que même si les données ont été très bien collectées et analysées, elles ne peuvent pas être bien utilisées si elles ne sont pas bien présentées. Les comptes rendus ou rapports peuvent être coûteux en temps et en ressources et ne devraient pas devenir une fin en soi, mais servir un objectif bien planifié. Par conséquent, il est essentiel d'anticiper et de planifier soigneusement les rapports.

L'établissement des rapports à l'intention des instances dirigeantes est un des éléments de la communication des résultats, mais elle en comprend beaucoup d'autres. Par exemple, il est important de pouvoir comprendre les problèmes que rencontrent les OPS sur le terrain. L'état d'avancement du plan et les problèmes de mise en œuvre doivent être exposés aux différents acteurs concernés de manière à trouver conjointement des solutions. Les rapports doivent rendre compte de façon équilibrée des bons et des mauvais résultats et, surtout être analytiques et orientés vers l'action. Il faut prévoir différentes modalités de communication des résultats adaptées aux utilisateurs de l'information qui ont participé à la collecte des données et/ou à leur analyse partielle et ceux pour lesquels ce n'est pas le cas.

4.4. L'évaluation en matière de développement des compétences par la formation

4.4.1. La place de l'évaluation dans le système formation

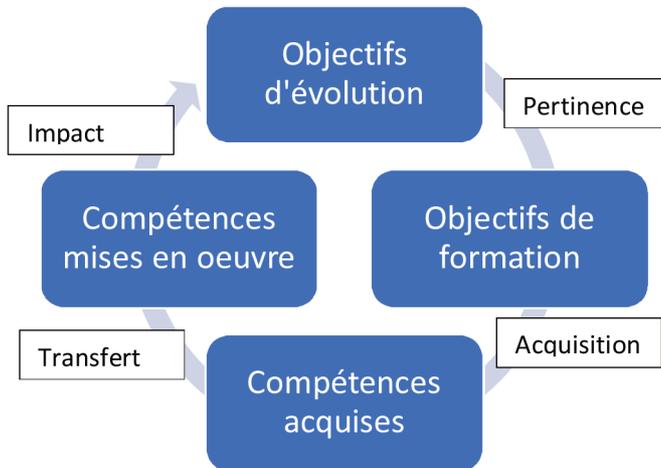


Figure 34 : L'évaluation dans le système de formation

Le système formation

Au départ, l'organisation identifie une situation qu'elle souhaite faire évoluer et la formule sous forme d'un objectif d'évolution (effet attendu sur le terrain) qui va être ensuite décliné en objectifs de formation qui correspondent aux compétences qu'on souhaite développer. Grâce au dispositif de formation, les objectifs de formation donnent lieu à des acquisitions de compétences par les participants durant la formation. Après la formation, les compétences qui auront été acquises seront ensuite mises en œuvre dans un contexte professionnel lesquelles permettent de faire évoluer la situation initiale.

Quelle est la place de l'évaluation dans ce système ?

Tout d'abord, on évalue la **pertinence** des objectifs de formation au regard de l'objectif d'évolution de l'organisation : si les objectifs de formation ne sont pas totalement pertinents alors l'objectif d'évolution risque de ne pas être atteint. Ensuite l'évaluation des **acquis** doit être réalisée tout au long de la formation afin de s'assurer des progrès réalisés par les participants. De retour dans leur contexte professionnel, le manager évalue la capacité des participants à **transférer les compétences** acquises en situation de travail.

Enfin le commanditaire évalue l'**impact** des compétences nouvelles mises en œuvre : la formation a-t-elle permis de faire évoluer la situation initiale ?

Contrairement à une idée reçue, l'évaluation ne se situe donc pas uniquement à la fin du processus. **L'évaluation est présente à toutes les étapes du système formation.** Elle suppose également de revenir systématiquement en arrière, sur les objectifs fixés en amont de chacune des étapes.

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

4.4.2. Les acteurs de l'évaluation et leurs rôles respectifs

Comme nous venons de le voir, l'évaluation concerne toutes les étapes du système formation. Elle mobilise des acteurs différents en fonction de l'étape de l'évolution à laquelle on se situe (pertinence, acquisition de compétences, transfert ou impact).

Le participant

Le participant est un acteur clé du processus d'évaluation en formation. Les résultats de l'**évaluation des acquis** notamment dépendent fortement de son attention, de sa motivation et de son implication au cours de la formation. Il est également l'acteur essentiel **du transfert des acquis en situation de travail**. Son habileté cognitive, la valeur perçue qu'il accorde à la formation, sa motivation et son sentiment d'efficacité personnelle sont déterminants dans le succès du transfert.

Le formateur

Le formateur doit créer les conditions de la réussite, accompagner l'apprenant, déceler les éventuelles difficultés d'apprentissage, susciter l'adhésion, faciliter les relations au sein du groupe et mettre en œuvre les méthodes pédagogiques adaptées pour assurer la transmission de nouvelles compétences. Il est responsable de la progression des apprenants et donc de l'**évaluation des acquis de formation**. En fonction du cahier des charges signé entre le commanditaire et l'organisme de formation, il peut également jouer un rôle de suivi au niveau de l'évaluation du transfert des acquis en situation de travail.

La Direction générale des OPS

La Direction générale et plus largement l'équipe dirigeante de l'organisation a un rôle essentiel en termes de pilotage de la démarche. Sur la base des éléments de bilan et d'évaluation fournis par le service responsable de la mise en œuvre du plan de formation (DRH ou CIPRES), elle doit décider quelles sont les grandes orientations du plan de développement des compétences en fonction des orientations stratégiques poursuivies par l'organisation. Elle est donc responsable d'évaluer **la pertinence et l'impact de la formation**. Dans de nombreuses organisations, les représentants du personnel et les organisations syndicales si elles sont présentes sont également associés à ces temps d'évaluation stratégique et au pilotage du plan de développement de compétences.

Le prescripteur, service responsable de la mise en œuvre du plan de formation (CIPRES ou DRH des OPS)

Le prescripteur de formation est responsable du suivi et de l'évaluation pour l'ensemble du plan de développement des compétences. Il est présent à de nombreuses étapes et s'il n'est pas présent, il doit vérifier que l'évaluation a été réalisée dans de bonnes conditions. Sur la base du tableau de bord des indicateurs de suivi et du résultat des évaluations, il est chargé d'ajuster les actions de formation et de faire des préconisations pour améliorer le fonctionnement de l'ensemble du système. A travers les outils d'aide à la décision qu'il fournit à l'équipe de direction, il peut orienter les décisions prises en matière de pilotage.

Le manager : le manager a un double rôle très important en matière d'évaluation :

- **il contribue à la construction du plan de développement des compétences, en évaluant les besoins en formation** de ses collaborateurs. Il est le seul à pouvoir identifier précisément quels sont leurs besoins en termes d'acquisition de compétences et de formation. L'entretien annuel d'évaluation est un moment privilégié au cours duquel il pourra évoquer cette question avec les membres de son équipe.
- Il est également l'acteur principal de **l'évaluation du transfert des acquis en situation de travail** après l'action de formation. Il lui appartient notamment d'instaurer un climat de transfert, d'organiser des occasions de mise en œuvre de la formation et de s'assurer du soutien des pairs lors du retour du stagiaire à son poste de travail.

4.4.3. Les différents niveaux d'évaluation d'une action de formation (modèle de Kirkpatrick)

À la fin des années 50, Donald Kirkpatrick, Professeur Emérite au sein de l'Université du Wisconsin aux Etats-Unis, a défini un modèle d'évaluation de la formation basé sur 4 niveaux d'évaluation. Chaque niveau est construit à partir des informations des niveaux précédents. Autrement dit, un niveau supérieur est une évaluation plus fine et plus rigoureuse du niveau qui le précède.

Niveau 1 – Réaction : l'évaluation de satisfaction

Niveau 2 – Apprentissage : l'évaluation des acquis

Niveau 3 – Comportement : l'évaluation du transfert

Niveau 4 – Résultats : l'évaluation des effets

Ce modèle a l'avantage de proposer des étapes d'évaluation claires et d'être compatible avec les programmes d'apprentissage traditionnels et numériques. Il donne également aux responsables RH et aux dirigeants d'entreprise un aperçu précieux de l'ensemble de leurs programmes de formation et de leur impact sur les résultats de l'entreprise.

Son approche est simple et flexible. Elle s'adapte à tous les secteurs et à toutes les applications, ce qui facilite la mise en œuvre du modèle. Nous préconisons donc de suivre l'approche de KIRKPATRICK pour l'élaboration et le suivi – évaluation des programmes de formation mis en place par la CIPRES.

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

4.4.3.1. Evaluation de niveau 1 – Réaction : l'évaluation de satisfaction

L'évaluation de satisfaction ou « évaluation à chaud » est mise en place rapidement après la fin de la formation. Elle sert à recueillir **le sentiment « à vif » des stagiaires**.

C'est le niveau d'évaluation le plus pratiqué en formation. Elle permet d'**identifier les domaines à améliorer** et le cas échéant d'adapter les prochaines sessions.

Les outils les plus couramment utilisés pour pratiquer ce niveau d'évaluation sont les questionnaires (sous format papier ou en ligne via des outils comme google forms, survey monkey...). Les questionnaires individuels peuvent être complétés par un entretien collectif conduit par le prescripteur de la formation (service RH ou CIPRES) avec les stagiaires au moment de la clôture de la session en présence du formateur ou non. Ces réunions de clôture collective (tour de table) permettent souvent de recueillir des informations plus riches et de toucher l'ensemble des participants. Elles apportent des éléments complémentaires aux résultats de l'analyse des questionnaires individuels qui parfois ne sont pas renseignés par l'ensemble des participants. Elles sont à privilégier pour des formations longues ou avec un fort enjeu (formation de hauts responsables par exemple).

8 principaux critères d'évaluation sont généralement retenus :



Figure 35 : Critères d'évaluation

Logistique : le retour des stagiaires sur la qualité des prestations de restauration et d'hébergement sont importants même s'ils ne relèvent pas directement de la « compétence formation ».

De bonnes conditions d'accueil favorisent l'implication des stagiaires en formation et à l'inverse, une logistique qui laisse à désirer peut mettre les stagiaires dans de mauvaises dispositions quant à l'apprentissage ce qui ne sera pas sans conséquence sur le niveau 2 du modèle de Kirkpatrick (évaluation des acquis).

Exemple de questions qui peuvent être posées :

- Etes-vous satisfait de la qualité de la restauration ?
- Etes-vous satisfait des conditions matérielles dans lesquelles la formation s'est déroulée ?
- Etes-vous satisfait de la qualité de l'hébergement ?

Dans le questionnaire, attention à distinguer restauration et hébergement, surtout si les prestataires sont différents pour pouvoir réajuster au bon niveau en cas de besoin.

Organisation et préparation : comme les aspects logistiques, l'organisation et la préparation en amont de l'action de formation sont essentielles à évaluer car elles sont des « préalables » à de bonnes conditions d'apprentissage (niveau 2 du modèle de Kirkpatrick). Elles permettent également de préparer et de favoriser la phase suivante de l'évaluation, celle du transfert des acquis en situation de travail (niveau 3 du modèle de Kirkpatrick), en impliquant dès le départ le manager : transmission en amont du programme, envoi d'un questionnaire préparatoire, information sur les jours d'absence du participant...

Exemple de questions qui peuvent être posées :

- Avez-vous été informé en amont du programme de la formation ?
- Avez-vous reçu votre convocation suffisamment à l'avance ?
- Avez-vous reçu les informations concernant les conditions d'hébergement et de restauration suffisamment à l'avance ?

Déroulement : Il est important de recueillir le retour des stagiaires sur le déroulement de l'action de formation et de le croiser avec le retour du formateur et des personnes responsables de l'organisation logistique, cela permet d'avoir une vision globale et différents points de vue sur le déroulement d'un même événement et d'ajuster si besoin les prochaines sessions.

Exemple de questions qui peuvent être posées :

- Qu'avez-vous pensé de la cohésion entre les participants ?
- Qu'avez-vous pensé de l'implication des participants ?
- Le programme a-t-il été suivi ?

Rythme : La question du rythme de la formation peut avoir un impact non négligeable sur le niveau final d'acquisition des compétences par les participants. Il faut notamment tenir compte au maximum de l'environnement socio-économique du pays accueillant la formation (attention aux fêtes religieuses et nationales, aux usages en matière d'horaires de travail...) pour ne pas perturber l'état de présence et d'attention des participants.

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

Par ailleurs, il est désormais reconnu que notre chronobiologie (étude des rythmes biologiques) influence les rythmes d'apprentissage tout au long de la journée. Par exemple, lorsque la logique de la progression le permet, le formateur doit veiller à positionner les contenus plus complexes ou plus importants pendant les périodes de plus grande attention (plutôt le matin), et à positionner les séquences plus faciles dans les périodes de basse attention (après le déjeuner ou en fin d'après-midi). Il est donc important de collecter le ressenti des stagiaires pour ajuster le programme des journées si besoin.

Exemple de questions qui peuvent être posées :

- Les horaires de début et de fin de la formation étaient-ils adaptés ?
- L'alternance entre apports théoriques et mise en pratique était-elle adaptée ?
- Les horaires des repas étaient-ils adaptés ?
- La fréquence des pauses était-elle adaptée ?
- Les horaires ont-ils été respectés ?

Contenu et atteinte des objectifs : L'évaluation du contenu de la formation et de l'atteinte des objectifs est au cœur de l'évaluation de satisfaction puisque qu'elle concerne « le fond » de la formation. Les résultats permettent de rectifier/adapter le programme si besoin. Afin d'optimiser cette évaluation, les objectifs de la formation, le programme ainsi que les thèmes abordés doivent être affichés clairement et communiqués en amont de l'action de formation aux futurs apprenants.

Exemple de questions qui peuvent être posées :

- La durée de la formation était-elle adaptée au contenu ?
- Le contenu a-t-il permis de répondre à vos attentes ?
- Les thèmes abordés vous ont-ils parus pertinents ?
- Les objectifs de la formation étaient-ils clairs avant la formation ?
- Correspondent-ils au contenu de la formation que vous avez reçu ?
- Vos compétences se sont-elles améliorées grâce à la formation ?

Modalités pédagogiques : ce critère concerne principalement l'évaluation du/des formateur(s). Il permet d'évaluer si les méthodes pédagogiques utilisées lors de la formation ont bien permis aux stagiaires d'acquérir les compétences décrites dans les objectifs pédagogiques. On peut également chercher à évaluer dans quelle mesure il s'est adapté aux attentes et aux besoins des participants.

Exemple de questions qui peuvent être posées :

- Le formateur était-il clair et pédagogue ?
- Les exercices et les mises en situations étaient-ils adaptés ?
- Le formateur était-il à l'écoute des participants ?

Suite à donner : L'évaluation de satisfaction peut également permettre de recueillir les besoins complémentaires à l'action qui a eu lieu.

Exemple de questions qui peuvent être posées :

- Recommanderiez-vous cette formation ?
- Souhaitez-vous une formation plus approfondie sur un des sujets abordés ? Si oui lequel ou lesquels ?
- Que changeriez-vous ou amélioreriez-vous pour les prochaines formations ?
- De quelles ressources ou de quel accompagnement avez-vous besoin pour mettre en pratique les connaissances acquises ?

Quelques points d'attention

Dans le cas d'une évaluation de satisfaction réalisée par questionnaire :

- Veiller à bien expliquer le choix des échelles (note sur 10, priorisation de 1 à 4...) qui doivent être compréhensibles et faciliter le traitement
- Si l'évaluation est réalisée par séquence/journée, veiller à conserver des critères identiques d'une séquence/journée sur l'autre
- Si le taux de retour des questionnaires est peu élevé être vigilant au fait qu'il est difficile d'en tirer de réels enseignements pour la suite
- Les questions doivent être rédigées de façon précise et ne concerner qu'un seul item à évaluer (exemple : si plusieurs formateurs sont intervenus, prévoir une question spécifique pour chacun d'entre eux). Il est possible de tester le questionnaire en amont auprès de quelques personnes extérieures à la formation : elles pourront identifier rapidement les imprécisions et les zones de flou éventuelles.
- Si le rapport de formation prévoit une synthèse rédigée, celle-ci doit être fidèle aux résultats bruts du sondage

Fiche technique 12 : Exemple fiche d'évaluation à chaud

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

4.4.3.2. Evaluation de niveau 2 – l'évaluation des acquis, de l'apprentissage

Une évaluation globalement positive de la satisfaction des participants à une formation ne préfigure pas forcément un apprentissage réussi. Au-delà de la satisfaction, c'est le niveau des acquis qu'il faut également évaluer. Ce niveau d'évaluation porte sur les connaissances et compétences assimilées par les stagiaires pendant la formation et permet de mesurer l'efficacité de la formation.

Il existe 3 principaux types d'évaluation des acquis :

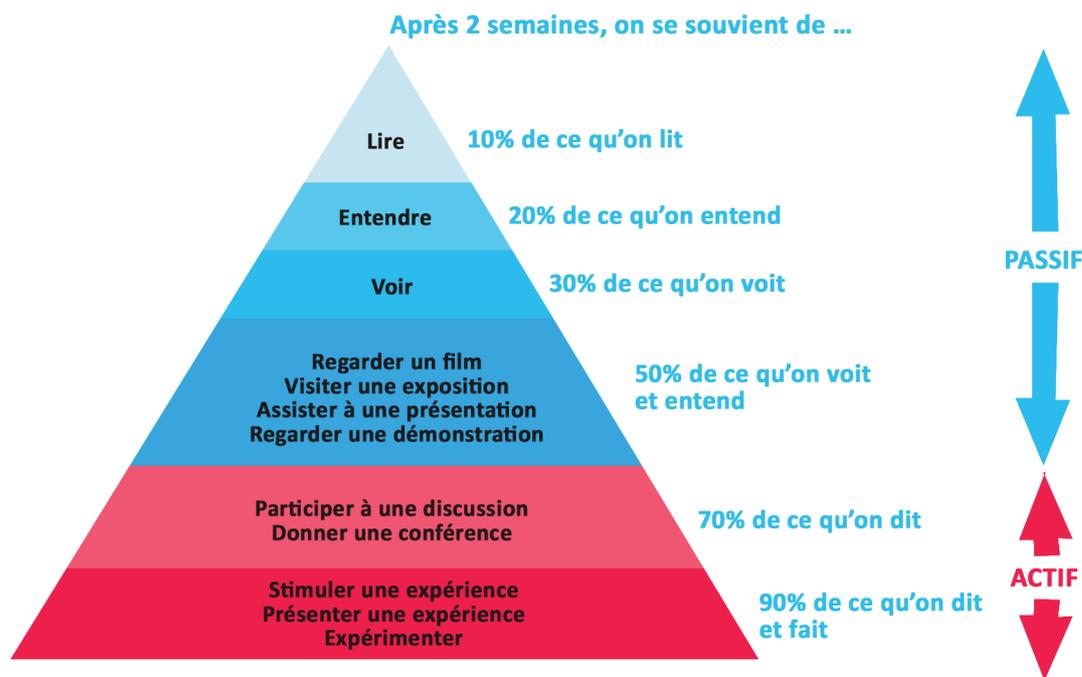
- **L'évaluation diagnostique** : elle est effectuée avant une action de formation ou une séquence d'apprentissage et a pour but de produire des informations permettant soit d'orienter le formé vers une formation adaptée à son profil, soit d'ajuster la formation à son profil. Elle permet aussi d'évaluer certains prérequis éventuellement nécessaires pour suivre la formation. (ex : niveau de maîtrise des outils numériques). Grâce à elle, on peut déterminer le niveau de connaissance du stagiaire, sa marge de progrès et mesurer le chemin parcouru entre le début et la fin de la formation. Elle est généralement conduite conjointement par le prescripteur et le formateur et peut prendre la forme de tests de connaissances ou de grilles d'auto positionnement.

- **L'évaluation formative** : elle relève principalement de la responsabilité du formateur et du stagiaire lui-même. Elle est présente tout au long de la formation (processus) et permet de réajuster régulièrement les contenus et les méthodes pédagogiques en fonction des résultats. Elle est généralement réalisée via des tests, de quizz, des exercices à faibles enjeux. Elle favorise l'engagement des participants et leur apprentissage.

- **L'évaluation sommative** : l'évaluation sommative s'inscrit le plus souvent à la fin d'une ou plusieurs phases d'apprentissage et elle vise à vérifier les compétences acquises que le formateur souhaite valider. Elle vise à reconnaître, attester, elle peut être certificative. Comment est-elle pratiquée ? Par le biais d'étude de cas, d'un examen oral, d'une évaluation écrite, d'une mise en situation...

Focus sur l'alignement pédagogique

Même si la responsabilité de l'alignement pédagogique relève principalement du formateur, il est important que le prescripteur puisse vérifier que la stratégie d'évaluation des acquis est cohérente par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés en amont et aux activités pédagogiques mises œuvre pendant la formation.



Le cône de l'apprentissage d'Edgar DALE nous montre à quel point le choix de méthodes pédagogiques actives qui positionnent l'apprenant au cœur de son apprentissage augmente la rétention et l'ancrage des connaissances et des compétences. L'utilisation de telles méthodes au cours de la formation facilite le transfert des acquis en situation de travail.

4.4.3.3. Evaluation du niveau 3 : L'évaluation du transfert en situation de travail

La littérature de recherche considère que, souvent, seuls 10 à 30% des acquis de la formation sont réellement utilisés. Pour améliorer ce résultat, « s'assurer que la personne a appris » ne suffit pas ; il faut plutôt s'assurer que ce qu'elle a appris lui serve « effectivement » en situation de travail.

Ce niveau d'évaluation (dénommé également évaluation à froid) suppose de bien **identifier en amont de la formation quels sont les résultats attendus en termes de compétences mises en œuvre en situation de travail**. Cette identification se fait conjointement entre le manager et le commanditaire. C'est également conjointement et en amont que sont choisis et/ou conçus les outils adaptés. Ils peuvent être de différents ordres :

- questionnaires
- entretiens individuels
- observations en situation avec grille d'observation
- dossiers de preuves à constituer

Le choix de l'outil dépendra du contenu de la formation, par exemple l'observation en situation via une grille sera surtout adaptée pour des formations liées à la maîtrise d'un savoir-faire précis.

L'évaluation du transfert en situation de travail est généralement réalisée 2 à 3 mois après la session de formation. Il est recommandé dès que cela est possible, de **favoriser les dispositifs prévoyant des allers-retours entre formation et situation de travail.**

Fiche technique 13 : Exemple questionnaire d'évaluation à froid

Les éléments impactant les acquis et le transfert

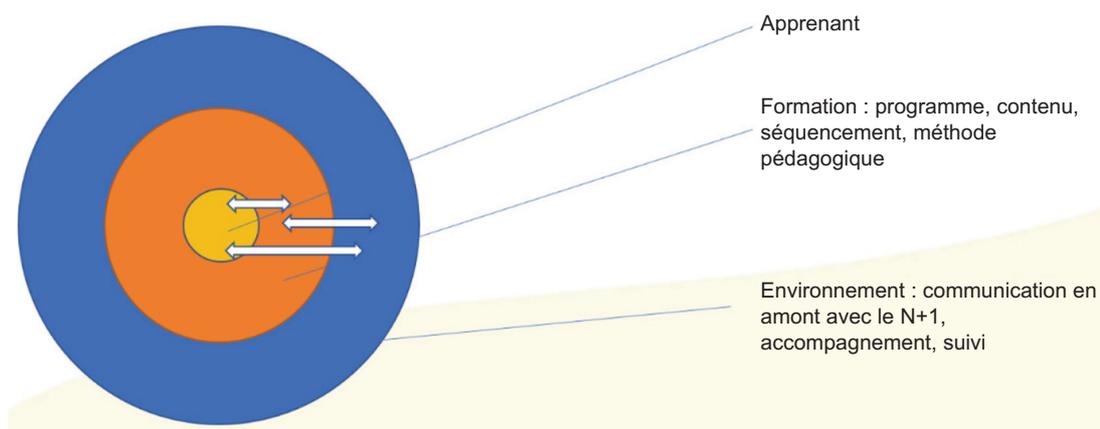


Figure 37 : Variables impactant les acquis et le transfert

Comme le montre le schéma ci-dessus, il existe de nombreuses variables impactant les acquis et le transfert en formation : ils peuvent relever des caractéristiques liées à l'**apprenant**, des caractéristiques liées à la **formation** et des caractéristiques liées à l'**environnement de travail**.

La question qui intéresse le plus les acteurs de la formation, c'est « quelles sont, parmi ces variables, celles qui ont un impact important et sur lesquelles je peux agir ? Dans quelle mesure les participants ont mis en œuvre les plans d'actions qu'ils ont eux-mêmes prévus en fin de formation ? Dans quelle mesure les objectifs de la formation ont été atteints ? »

Selon Jean-François Roussel de la Fédération des travailleurs et des travailleuses du Québec on peut identifier onze facteurs favorisant le transfert qui ont une influence particulièrement marquée :

Facteurs liés aux caractéristiques individuelles des apprenants :

Le sentiment d'efficacité personnelle : les apprenants possédant un haut degré d'efficacité personnelle éprouvent une meilleure confiance en leurs capacités d'apprendre et de transférer leurs apprentissages. Ils démontrent aussi plus de ténacité lorsqu'ils rencontrent certaines difficultés à réaliser avec succès des tâches complexes.

La motivation : des apprenants motivés à apprendre et à transférer avant, pendant et après la démarche de formation constituent un des éléments les plus significatifs en matière de transfert. Cette motivation se traduit par de plus hauts niveaux d'intensité, de focalisation et de persistance afin d'atteindre un but.

La valeur perçue : Les apprenants qui perçoivent la démarche de formation ou d'apprentissage comme étant pertinente et utile en regard de leurs fonctions de travail sont portés à transférer de façon plus importante leurs apprentissages

L'habileté cognitive : Les apprenants ayant une plus grande habileté à comprendre des concepts complexes, à les retenir, à les adapter à leur environnement et à apprendre de leurs expériences sont plus à même de transférer leurs apprentissages.

Facteurs liés aux pratiques pédagogiques utilisées en formation :

Le modelage qui consiste en la description complète - par le formateur - d'une tâche, une procédure à réaliser par l'apprenant. Ce savoir-faire que le formateur expose devant les participants est enrichi par sa réflexion/son expérience qu'il livre en simultanée: les questions qu'il a eues, les hésitations qu'il a vécues, les choix qu'il a fait ...

Le management des erreurs qui amène les apprenants à anticiper les erreurs potentielles pouvant survenir en milieu de travail et les habiliter à y faire face avec succès en leur donnant des pistes de corrections possibles. Souligner les conséquences négatives pouvant résulter de l'absence de transfert.

Un environnement réaliste qui utilise des situations authentiques et similaires à celles rencontrées en milieu de travail, notamment par le biais de simulations, contribue positivement au transfert.

Facteurs liés à l'environnement de travail

Climat de transfert : Instaurer un climat de travail positif qui encourage et valorise l'utilisation des nouveaux apprentissages stimule le transfert.

Soutien du prescripteur et des pairs : mettre en place des activités de soutien au transfert par le prescripteur contribue au transfert.

PHASE 4 – SUIVI ET EVALUATION

Occasions de mise en œuvre : faire en sorte que les occasions pertinentes et le temps nécessaires sont présents en milieu de travail constitue des éléments importants face au transfert.

Suivi : mettre en place des mécanismes de suivi du transfert comprenant des débriefings, des activités réflexives, des procédures et des outils de travail adaptés stimule la poursuite des efforts de transfert.

Fiche technique 14 - Outil d'autodiagnostic en vue d'un transfert optimal des acquis

Compétentia.be

4.4.3.4. Evaluation du niveau 4 : L'évaluation des effets de la formation

L'évaluation des effets de la formation est une dimension qui préoccupe fortement les équipes de direction des organisations. On parle de **retour sur investissement et/ou de retour sur les attentes**.

Le ROI (return on investment) a été popularisé par Jack Phillips dans les années 90. Ce ratio financier sous-entend une conception quantitative de la formation : les changements induits par la formation doivent avoir des retombées financières, sinon elle n'a pas lieu d'être. Cela suppose de pouvoir disposer et suivre des indicateurs précis. Calculer les bénéfices d'une formation en termes financiers n'est pas toujours aisé, d'autant que la formation s'inscrit dans un système en évolution constante et qu'isoler les effets bénéfiques liés uniquement à la formation est quasiment impossible.

Le ROE (return on expectation) aborde l'efficacité d'une formation sous l'angle de l'atteinte de ses objectifs. La formation n'est donc pas uniquement réussie si elle a été rentable (ROI) mais aussi si elle a répondu aux attentes des apprenants et des commanditaires.

Le ROE se détermine en amont de la formation. Il suppose d'identifier **l'impact attendu** de la formation sur le fonctionnement ou les résultats de l'entreprise. Cette étape nécessite une collaboration étroite entre le donneur d'ordre et les services RH : la direction exprime ce qu'elle attend de la formation, le service formation l'aide à préciser au maximum ses besoins pour parvenir à des objectifs précis, réalistes et mesurables.

Une autre façon de mesurer l'impact d'une formation est de **se baser sur les résultats des niveaux d'évaluation précédents**.

En effet, l'impact d'une action de formation est directement lié à la pertinence des objectifs de formation, à l'efficacité pédagogique de la formation et à la qualité du transfert des compétences acquises. Une action de formation dont il serait possible de prouver à la fois la pertinence des objectifs de formation, l'atteinte de ceux-ci et la mise en œuvre sur le terrain des compétences acquises pourrait être considérée comme ayant un impact, même si celui-ci n'est ni observable ni observé.

4.4.3.5. Pour conclure

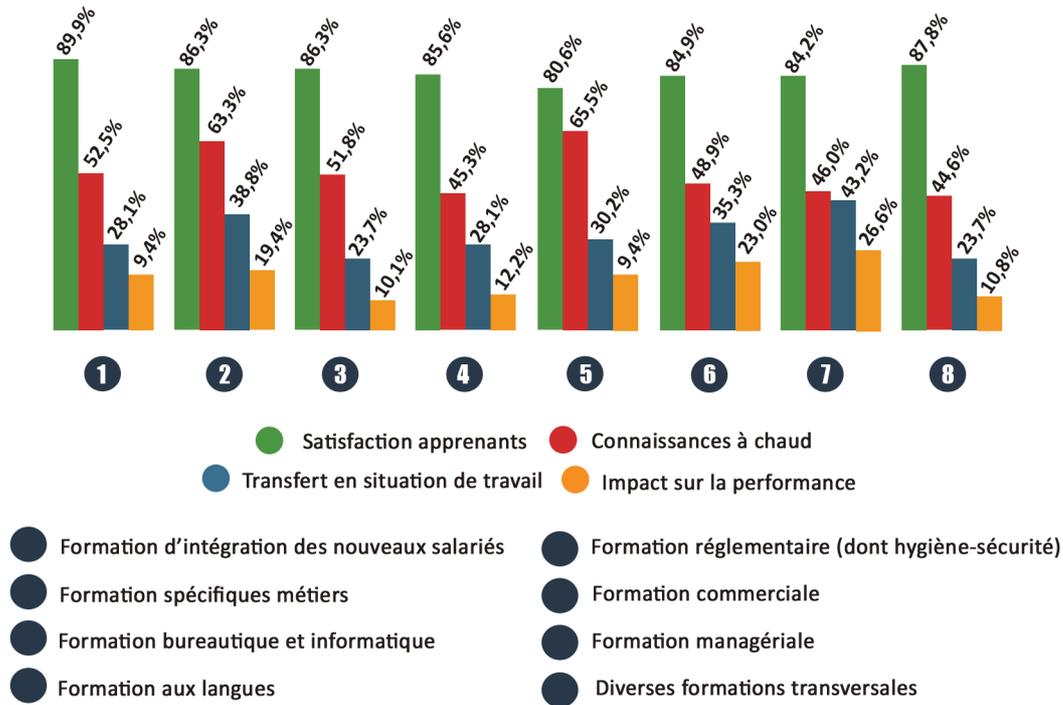


Figure 38 : Type d'évaluation selon des domaines de formation

Les résultats de l'étude ci-dessus (Source : étude Dokeos/Fefaur 2015, France) montrent bien que tous les types de formation ne sont pas égaux devant les pratiques d'évaluation. Les formations managériales, commerciales et spécifiques métiers sont les plus nombreuses à faire l'objet d'une évaluation de niveau 3 (entre 35 et 43%), et même de niveau 4 (entre 19 et 27%). Sans doute en raison de leur importance stratégique, mais aussi de leur prix : ces formations sont souvent coûteuses, et les entreprises envisagent plus volontiers de fournir pour elles l'effort de l'évaluation à froid.

4.5. Le bilan du plan de développement des compétences

L'objectif du plan de développement des compétences étant l'acquisition des compétences jugées utiles, il est indispensable d'évaluer l'atteinte des objectifs visés et d'en réaliser une communication auprès des différents acteurs concernés (instances dirigeantes, OPS, etc.).

Le bilan permet d'analyser si les objectifs fixés ont été atteints, et d'ajuster le dispositif si les résultats attendus ne sont pas à la hauteur des attentes.

Comme mentionné précédemment, l'évaluation du plan de développement des compétences est réalisée à la fin de son exécution en utilisant l'ensemble des outils mis en place tels que :

- le tableau de bord du plan de développement des compétences
- les rapports de fin de formation intégrant les différentes évaluations

Le bilan du plan de formation est donc élaboré sur la base de la synthèse des rapports des actions de formation et du suivi des indicateurs clés identifiés en amont de son déploiement. Cependant, en fonction de la culture et de la taille de l'entreprise, de son secteur d'activité, de sa « maturité » RH... le format choisi peut être très différent d'une organisation à l'autre : il peut mettre l'accent davantage sur les données quantitatives ou sur les données qualitatives, sur les aspects financiers, sur les critères de réalisation...

L'important est que les personnes en charge du pilotage et de la prise de décisions, sur la base des informations présentes dans le bilan du plan de formation, soient en capacité de répondre aux principales questions qu'elles se posent (le plan a-t-il permis de répondre aux objectifs initialement identifiés, le budget a-t-il été respecté, etc...) afin d'adapter la stratégie de formation et le plan suivant.

Fiche technique 15 – Suivi de l'action de formation et rapport final (bilan de formation)

FICHES TECHNIQUES

Dans cette section, des outils développés sous forme de fiches techniques aideront à réaliser chacune des phases de la démarche.

FICHE TECHNIQUE 1 : Éléments de réflexion sur le contexte organisationnel

Thèmes	Éléments de diagnostic organisationnel orienté développement des compétences	Maturité actuelle		Priorité	Références/ documents	Observations
		Élevée Moyenne Basse	Haute Moyenne Basse			
Environnement externe de l'organisation	Description générale du secteur de la protection sociale					
	Quels sont les besoins des assurés? Leurs exigences?					
	Sont-ils satisfaits des produits/services offerts par leurs OPS?					
	Quels sont les points de convergences entre les différents États ? Quels sont les points de dissensions ?					
	Quels sont les projets permettant une harmonisation des pratiques ?					
	Quelles sont les principales perspectives d'évolution dans la protection sociale? Ses particularités?					
	Quels sont les facteurs clés de succès pour réussir dans le secteur? Les obstacles?					
	Qui sont nos principaux partenaires?					
	Quelles sont leurs forces?					
	Que peuvent-ils nous apporter (ressources financières, compétence technique...)?					
Où sont-ils situés?						
Que se passe-t-il sur le plan politique? Économique? Social? Démographique? Légal? Écologique? Technologique? International? Et comment ces dimensions nous affectent-elles?						
Quelles sont les opportunités et les menaces qui en découlent?						

FICHE TECHNIQUE 1 : Éléments de réflexion sur le contexte organisationnel

Thèmes	Éléments de diagnostic organisationnel orienté développement des compétences	Maturité actuelle		Références/ documents	Observations
		Élevée Moyenne Basse	Priorité Haute Moyenne Basse		
Organisation interne de l'organisation	Caractéristique de l'organisation (Structuration, nombre d'OPS, taille, répartition géographique, branches)				
	Quelle est notre vision ?				
	Quelle est notre mission ?				
	Quelles sont les principales valeurs que nous souhaitons véhiculer à l'interne? à l'externe ?				
	Quels sont nos principaux services actuels à destination des assurés et des entreprises ? Futurs ?				
	Quels sont nos objectifs à court (6 mois), moyen (2 ans) et long terme (5 ans) ?				
	Quels sont nos projets de développement futurs en termes de services, publics ciblés ?				
	Caractéristique de la main-d'œuvre : âge, sexe, formation et qualification, surplus ou pénurie, conditions générales d'exercice du travail				
	Quelles sont nos forces et nos faiblesses organisationnelles ?				
	Existe-t-il une ou des problématique(s) quelconque(s) au sein l'organisation ? D'un OPS? D'un pays ? D'une branche ?				
	Sur quoi s'appuie le relevé de cette problématique (ex. : indicateurs de satisfaction des assurés) ?				
	Quels postes sont concernés ? Combien d'employés sont touchés? Depuis quand a-t-on cette problématique ?				
Existe-t-il un organigramme des fonctions ?					
Quels sont les différents métiers dans l'organisation ?					
Ont-ils évolué de manière significative au cours de ces dernières années ?					
Existe-t-il des descriptions de fonction ?					
Est-ce que l'on calcule des indicateurs de performance actuellement? Lesquels? Dans quels pays ?					
Par qui sont-ils calculés?					
Est-ce que l'on établit des liens avec la formation donnée et les résultats de ces indicateurs? Si oui, de quelles façons?					

FICHES TECHNIQUES

FICHE TECHNIQUE 1 : Éléments de réflexion sur le contexte organisationnel

Thèmes	Éléments de diagnostic organisationnel orienté développement des compétences	Maturité actuelle		Priorité		Références/ documents	Observations
		Élevée Moyenne Basse	Haute Moyenne Basse				
Développement de compétences	Existe-t-il un document explicitant la politique à moyen et long terme de l'organisation en matière de formation ?						
	Existe-t-il des changements organisationnels amenés par une loi, un nouveau service, la révision d'objectif(s), etc. qui affectera les compétences du personnel ? Dans quels pays ?						
	Quelles sont les obligations en matière de formation ?						
	Quelles sont les pratiques de formation ?						
	Les formations sont-elles suivies en équipe ou individuellement ?						
	Sur le site de travail ou à l'extérieur ?						
	Quelles préoccupations révèlent-elles ?						
	Quelles sont les traces des formations suivies (écrits (avec quelle diffusion), moments de partage en équipe ?						
	Existe-t-il des documents traitant de l'impact des formations (évaluation des formations), des éventuels changements organisationnels ou autres qu'elles ont amenés ?						
	Ce qui a été réalisé correspond-il aux priorités fixées ?						
	L'effort de formation est-il en lien avec les grandes orientations définies ?						
	Qui a ou n'a pas accès aux formations dans l'organisation ? Plus précisément, y a-t-il une augmentation sensible de la participation des moins qualifiés ?						
Quel type de formation est suivi ou pas dans l'organisation (formations techniques, managériales, développement personnel...)							
La démarche a-t-elle augmenté les compétences de l'organisation en matière de politique de formation des salariés ?							

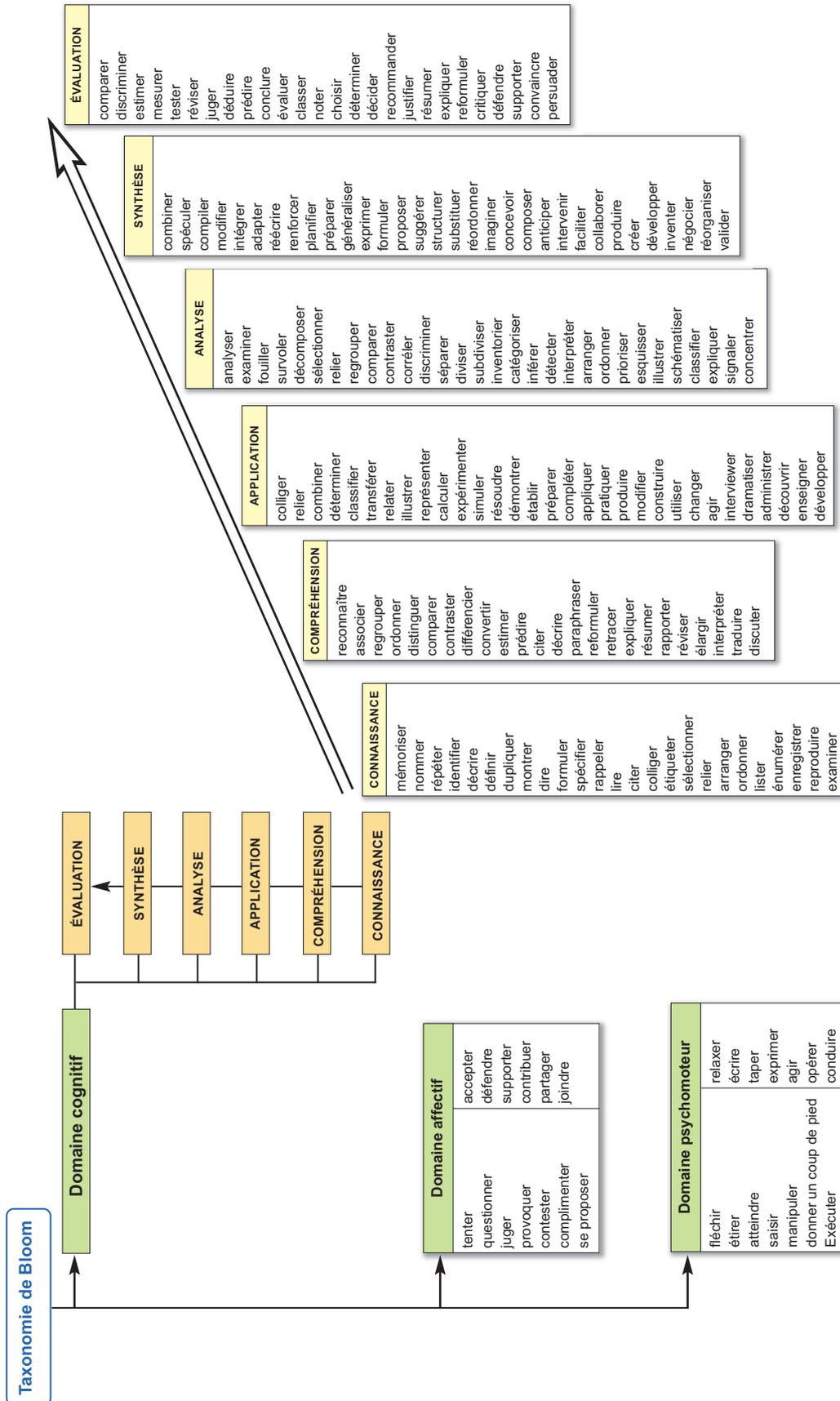
Thèmes	Éléments de diagnostic organisationnel orienté développement des compétences	Maturité actuelle		Références/ documents	Observations
		Élevée Moyenne Basse	Priorité Haute Moyenne Basse		
	La formation est-elle la bonne réponse pour professionnaliser l'organisation ?				
	Les méthodes choisies lors de la réalisation des différentes étapes sont-elles adéquates (exemple : choix de réaliser un séminaire pour identifier les besoins en compétences) ?				
	Y a-t-il suffisamment de concertation ? échangeons-nous davantage entre nous sur les questions de formation ?				
	Sommes-nous capables de redéfinir, d'adapter le plan de formation qui s'achève pour l'exercice suivant ?				
Développement de compétences	Les coûts annuels des activités de formation ont-ils été discutés en comité de gestion ?				
	A-t-on prévu et estimé les coûts de ces activités ?				
	Quel montant annuel a été prévu pour les activités de formation ? Ce budget a-t-il été approuvé ?				
	A-t-on fait un bilan financier des activités de formation en fin d'année (comparaison prévue v/s réelle) ?				
	Qui dit quoi à qui, comment, à propos de la formation dans l'organisation ?				
	Cela reste en équipe, ou cela « remonte » au secrétariat général ?				

La structure type proposée ci-après peut être adaptée. Il est possible de supprimer et/ou ajouter des contenus.

Rubrique	Contenu	Commentaires
La politique de formation dans l'organisation	Valeur et sens de la formation Place de la formation dans la démarche RH Enjeux, objectifs et investissement	
Le cadre juridique	Rappel des textes qui régissent le droit à la formation dans l'organisation	
Les acteurs et leurs rôles	Les acteurs institutionnels : élus, services RH et formation, encadrants, agents Les organismes partenaires : organismes de formation Les formateurs internes et tuteurs: organisation du système de formation interne et/ou de tutorat, rôle et le statut des formateurs internes (charte du formateur, du tuteur,...)	
Le plan de formation	Rôle du plan, périodicité, modalités d'élaboration, modalité d'évaluation Modalité de professionnalisation des agents (stage inter, intra, formation à distance, situations apprenantes...)	
Le droit à la formation	Principes, bénéficiaires, règles de mise en œuvre (sur ou hors temps de travail, cas de désaccord, transférabilité, anticipation, formations éligibles), procédure à suivre, modalité d'information, conventions,...)	
Les catégories de formation	Formations statutaires obligatoires (intégration, professionnalisation) et autres (hygiène, sécurité,...) : Définition, cadre général réglementaire, principes, modalités, procédure interne... Formations de perfectionnement : Définition, cadre général, réglementaire, principes, modalités, procédure interne... Préparations aux concours et examens professionnels : Définition, cadre général, réglementaire, principes, modalités, procédure interne... Formation personnelle : congé de formation : Définition, cadre général réglementaire, principes, modalités, procédure interne, critères d'acceptation et de refus Actions de lutte contre l'illettrisme et apprentissage de la langue de travail : Définition, cadres généraux, réglementaires, principes, modalités , procédure interne... Formation syndicale : bénéficiaires, modalités d'accès, congé de formation syndicale, procédure interne...	
Examen et concours	Types, modalités d'inscription, de passage, de révision, adresses des centres,...	
Les dispositifs et outils d'accompagnement	Bilan de compétence : Bénéficiaires, contenus, modalités, congé pour bilan, prise en charge,... Validation des Acquis de l'Expérience : Bénéficiaire, contenus, modalités, prise en charge,... Reconnaissance de l'expériences professionnelle : Bénéficiaire, contenu, modalité, mise en œuvre Livret individuel de formation : Contenu, modalités pratiques, usages, accompagnement,...	

FICHES TECHNIQUES

FICHE TECHNIQUE 4 : Taxonomie de Bloom



Francois Guité : <http://www.francoisguité.com/2007/03/la-taxonomie-de-bloom-et-la-créativité-schema/>

FICHE DE RECUEIL DE BESOINS DE FORMATION

(À RETOURNER PAR MAIL A :@.....)

Intitulé de la formation :

Organisation :

Nom du responsable :

Téléphone :

Date souhaitée :

Nombre de jours :

<p>➤ Objectifs de la formation :</p>	
<p>➤ Description des besoins :</p>	<p>Commentaires du R.P.</p>
<p>➤ Autres commentaires (si nécessaire)</p>	
<p>Date de prise de décision, périodes à éviter, nom du formateur pressenti...</p>	

Nom du responsable pédagogique (R. P.) :

Autorisation :

Togo, le: 2023

Signature:

Organisme de rattachement :

Pays :

IDENTIFICATION

Nom et Prénom :

Age :

Sexe : F M

Adresse

Tél :

E-mail :

FORMATION ET DIPLÔMES :

Diplôme	Spécialité	Établissement	Année

EXPÉRIENCES PROFESSIONNELLES*

Fonction actuelle :

Statut actuel : CDI CDD Autres (précisez) :

Expérience au sein de l'Organisme :ans

Expérience à votre Poste actuel :ans

Durée globale d'Expériences : ans

CONNAISSANCES NUMERIQUES

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Je rencontre des difficultés avec les outils numériques ou je ne les utilise pas	J'utilise de façon occasionnelle les outils numériques	J'utilise régulièrement des outils numériques spécifiques (logiciels) et j'ai besoin d'appui parfois	J'utilise régulièrement les outils numériques et je suis autonome	Je suis expérimenté dans l'utilisation des outils numériques
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

LANGUES :

	Français	Anglais	Portugais	Espagnol	Autres (précisez)
Lu					
Écrit					
Parlé					

Indiquer le degré de maîtrise de chaque langue (Croissant de 1 à 5, le niveau le plus faible étant 1)

Fait à Le :

Emargement du candidat précédé par la mention « Informations certifiées exactes »

FICHES TECHNIQUES

FICHE TECHNIQUE 10 : Rubriques du Cahier des charges

(À adapter en fonction d'un cahier des charges fonctionnel ou Standard (référence : Norme AFNOR X50-756))

Intitulé	Descriptif
Titre de la formation	Donner un titre de l'action de formation souhaitée qui souligne l'orientation envisagée
Première partie : Contexte et analyse	
L'axe ou le domaine de formation	
Le contexte dans lequel s'inscrit la formation	<p>Justification de la formation proposée Description du contexte d'émergence de la formation. Description ciblée de votre structure (éléments en rapport avec le projet de formation). Problématiques éventuelles et amélioration souhaitée (objectif stratégique).</p> <p>Par exemple : une nouvelle législation, l'application d'une politique, le développement de nouvelles activités, une évolution technique, ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Pourquoi cette action ? ✓ Quel changement ou quelle évolution justifie de penser à une formation ? ✓ Quel service, quelle équipe, quels OPS, quels pays sont concernés ? ✓ Quelle compétence, quel savoir-faire doivent être développés ?
Public concerné	<p>À qui s'adresse cette formation ? Est-ce une formation « tous publics » ? Nombre total de personnes devant suivre la formation, nombre de personnes par groupe, les critères de constitution des groupes</p> <p>De façon assez détaillée, donner les indications sur le public visé par l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Répartition hommes/femmes ? ✓ Répartition par OPS/pays ? ✓ Qualification, âge et ancienneté dans l'entreprise principale ? ✓ Expérience professionnelle et l'emploi occupé ? ✓ la formation, ou le niveau hiérarchique du public concerné <p>Quels sont les catégories, métiers ou les fonctions concerné(e)s par cette formation ?</p>
Deuxième partie : éléments pédagogiques	
Les objectifs de la formation	<p>Ils expriment de façon synthétique, le comportement professionnel global attendu en fin de formation et mis en œuvre en situation de travail</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A quoi la formation doit-elle répondre ? ✓ Quel objectif concret doit être atteint ? ✓ A quoi verra-t-on que la formation aura été utile ? ✓ Quels indicateurs permettront de mesurer le résultat ? <p>L'objectif n'exprime pas ce que va faire le formateur, mais ce que sera capable de faire le participant à l'issue de la formation. Un objectif doit être réaliste et atteignable par les participants dans un temps donné, observable et mesurable afin de pouvoir clairement identifier s'il a été atteint ou non.</p>
Les critères de réussite de la formation proposée ou pré-requis	<p>Un niveau minimum est-il exigé pour suivre cette formation ? Quels sont les prérequis nécessaires/indispensables (ou absence de prérequis) ? Existe -t-il un travail attendu des stagiaires si la formation comporte une intersession ?</p>
Objectifs pédagogiques	<p>Ce sont les objectifs opérationnels. Ils expriment l'ensemble des capacités ou des connaissances qu'il est nécessaire d'acquérir pour atteindre les objectifs de formation en termes de « A l'issue de la formation, le stagiaire sera capable de... »</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Quelles sont donc les capacités nouvelles attendues ?

Intitulé	Descriptif
Le contenu	<p>Les grandes lignes du contenu. Le contenu de la formation n'est pas le programme détaillé qui peut être annexé s'il existe ou produit par le prestataire.</p> <p>Le détail du contenu avec les documents supports de la formation sera décrit dans le séquençage proposé par le prestataire.</p> <p>L'action peut comporter plusieurs séquences ou modules de formation, pour lesquels il convient au prestataire d'identifier :</p> <p>Quels sont les thèmes abordés dans chaque séquence de formation ?</p> <p>Quelles compétences vont être développées pendant la séquence de formation ?</p> <p>Quels apports théoriques, techniques, pratiques, méthodologiques, ou autres (à préciser) pour chaque séquence de formation ?</p> <p>Comment et par quelles méthodes ou techniques d'animation les apprentissages vont-ils être transmis aux stagiaires (exposés, cas pratiques, mises en situation...) ?</p>
Les modalités pédagogiques	<p>Il s'agit des méthodes qu'il faut privilégier pendant la formation pour que les apprenants acquièrent les savoirs conformes aux objectifs pédagogiques : études de cas, mises en situation formations action, jeux pédagogiques, formation en présentiel ou à distance, etc.</p> <p>Le choix d'une démarche pédagogique implique l'utilisation d'un certain nombre d'outils et de supports (audiovisuel, informatique...) utilisés par l'intervenant ainsi que ceux qui seront remis aux stagiaires. Cette partie sera à définir par le prestataire</p>
Modalités d'organisation	<p>Comment est-elle organisée (en totalité à distance, avec ou sans regroupements, en partie à distance et en partie en présentiel, sous forme de parcours individualisé ...) ?</p> <p>Quelle est la taille du groupe (nombre de stagiaires prévu) ?</p>
Troisième partie : éléments logistiques	
Les moyens techniques	<p>La formation doit-elle prévoir des tests, des évaluations de compétences lors d'exercice pratique ?</p> <p>Sera-t-il nécessaire de mobiliser du matériel, des équipements et les modalités de leur utilisation (prévenir les risques notamment) ?</p> <p>Quels sont les moyens mis en œuvre (matériel, technologies et supports utilisés...) ?</p> <p>Comment le participant accède-t-il au contenu et aux ressources nécessaires à la formation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - par réception des supports de formation par courrier ou mail - par l'accès à des contenus en ligne ? Dans ce cas, préciser l'adresse de la plateforme, la nature de la connexion internet requise, le système d'exploitation, l'utilisation de logiciels particuliers... <p>Les périodes et lieux permettant d'échanger avec les référents techniques et pédagogiques</p> <p>Quelles sont les modalités techniques d'assistance / d'interaction proposées au participant (tutorat à distance, forum ou groupe de discussion, messagerie, visioconférence...) ?</p> <p>Dans quels délais de réponse ?</p>
Durée et période de la formation	<p>Définir la période ou la ou les (s) date(s) de formation</p> <p>Préciser la date de début et la date de fin ou le calendrier prévisionnel de la formation pour un parcours long?</p> <p>Quels sont les horaires de la formation ?</p> <p>Quelle est la durée totale de la formation, en heures (base 7h/jour) ou en jours ?</p> <p>Quelle est la durée de chaque séquence ?</p> <p>En cas de mixage de formation en présentiel et à distance, quelle est la durée estimée de la formation (ou de la partie de la formation) se déroulant à distance ?</p> <p>Préciser si la formation doit se dérouler sur une ou plusieurs journées, par séquences courtes (2h) ou plus longues (1/2 journée), en continu (2 ou plusieurs journées d'affilée) ou en discontinu (plusieurs ½ journées espacées)</p>
Lieu et accessibilité	<p>Lieu de la formation (lieu précis du déroulement de l'action et/ou des différentes séquences de formation prévues en présentiel)</p> <p>La formation est-elle accessible aux personnes en situation de handicap.</p>

FICHES TECHNIQUES

FICHE TECHNIQUE 10 : Rubriques du Cahier des charges

Intitulé	Descriptif
Quatrième partie : Suivi et évaluations	
Modalités et moyens de suivi	<p>Quels sont les moyens permettant d'identifier le déroulement de la formation (feuille d'émargement, documents relatifs au positionnement, suivi, accompagnement et assistance technique, pédagogique dans la formation à distance...)?</p> <p>Un suivi spécifique est-il prévu : entretiens, bilans, compte rendus et par quels moyens se réalise-t-il (téléphone, visio-conférence, réunion en présentiel, rapport...)</p> <p>Nature des travaux spécifiques demandés et estimation du temps de réalisation</p> <p>Quels sont les outils de suivi / traçabilité de la formation (outils en ligne, carnet de suivi...)?</p>
Modalité d'évaluation	<p>Comment va être évaluée l'atteinte de l'objectif du parcours de formation ?</p> <p>Comment vont être appréciées l'acquisition ou l'amélioration des compétences en formation ?</p> <p>4 niveaux d'évaluation :</p> <p>L'évaluation à chaud (ou de satisfaction) : réalisée immédiatement sur le déroulement de l'action (mesure de la satisfaction globale des participants sur l'organisation, les qualités pédagogiques du formateur, les méthodes et supports utilisés)</p> <p>L'évaluation à caractère pédagogique : pour évaluer les acquis des stagiaires à l'issue de la formation (atteinte des objectifs et effets, sur la pratique professionnelle, des connaissances et compétences acquises lors de la formation). Des évaluations en cours de formation sont-elles prévues (ou l'évaluation intervient-elle seulement à l'issue de la formation - examen) ?</p> <p>Ex d'outil d'évaluation : QCM, fiches d'appréciation, mises en situation, entretien avec un jury.</p> <p>L'évaluation en situation de travail : elle suppose que des indicateurs (délais, nombre d'erreurs admises, résultats attendus) soient établis en amont.</p> <p>L'évaluation du prestataire : elle permet de vérifier point par point que le prestataire a bien tenu ses engagements ainsi que les raisons qui l'ont amené à procéder des changements éventuels.</p>
Moyens de validation	<p>La formation est-elle sanctionnée par une attestation d'assiduité, une attestation individuelle de formation, une évolution de qualification (avec remise, le cas échéant, d'une attestation de qualification), un titre, un diplôme ?</p>
Cinquième partie : Eléments financiers	
Les modalités financières	<p>En cas de sélection de prestataires par mise en concurrence.</p> <p>Il peut être demandé de décomposer les coûts et de l'explicitier ou de donner un canevas à compléter (formation, évaluation, documents ou dossiers papier, logistique : frais de déplacement, hébergements,..., autres frais)</p>
Sixième partie : Dossier administratif et candidature	
Qualité de l'encadrement pédagogique (formateurs, méthodes pédagogiques) et technique (tuteurs, personnels chargés de l'assistance technique...)	<p>Quelle expérience est demandée ?</p> <p>Des intervenants internes sont-ils prévus en binôme ? Qui sera le formateur référent ? quels intervenants viendront en complément ?</p> <p>Si plusieurs intervenants sont prévus, veiller à bien faire définir le « qui fait quoi ? », qui coordonne les interventions sous la responsabilité du formateur référent ?</p>

Intitulé	Descriptif
Quatrième partie : Suivi et évaluations	
Modalités de réponse	Indiquer les modalités de réponse (courrier, mail), la date limite de réception des propositions, le format souhaité... Indiquer également un contact. Quels sont les documents à joindre à la candidature ?
Critères de sélection	Quels sont les critères sur lesquels les candidats seront départagés ? Quelle pondération est utilisée ? Il est conseillé de créer une grille d'analyse qui permette de noter et de départager les candidats. Est-ce qu'une commission analysera les candidatures ?
Septième partie : Récapitulatif des prestations et des livrables attendus	
Planification des rencontres	Indiquer si des réunions de cadrage sont prévues. En amont de la mise en œuvre de la formation il est possible de réunir les concepteurs, les formateurs, la hiérarchie et des représentants des futurs participants.
Livrables	Quels sont les livrables à transmettre, le cas échéant.

FICHES TECHNIQUES

FICHE TECHNIQUE 11 : Exemple d'indicateurs utilisés dans le domaine de la formation

Indicateur	Calcul
Taux d'acceptation ou % d'actions demandées acceptées	Nombre total d'actions de formation acceptées/ nombre total d'actions de formation demandées X 100
Taux d'annulation ou % de formations annulées	Nombre total d'actions de formations annulées/ nombre total d'actions programmé X 100
% de formations CIPRES	Nombre total de formations financées par la CIPRES/ nombre de formation total de l'ensemble de l'organisation X 100
Taux d'évaluation ou % de formations évaluées	Nombre total de formations ayant fait l'objet d'une évaluation/ nombre total de formations réalisées X 100
Taux de complétude des évaluations ou % de questionnaires d'évaluation complétés	Nombre total de questionnaires d'évaluation complétés/ nombre total de questionnaires d'évaluation remis X 100
Taux d'externalisation ou % de formations externes (organismes)	Nombre total de formations réalisées en externe/ nombre totale de formations réalisées X 100
Taux d'internalisation ou % de formations internes	Nombre total de formations réalisées en interne/ nombre totale de formations réalisées X 100
Taux de renouvellement ou % de formations nouvelles	Nombre total de formations nouvelles/ nombre totale de formations réalisées X 100
Taux de reconduction des formations	Nombre total de formations reconduite/ nombre totale de formations réalisées X 100
% de formations diplômantes ou certifiantes	Nombre total de formations certifiantes ou diplômantes/ nombre total de formations X 100
% de réussite (formations diplômantes et certifiantes)	Nombre total de stagiaires ayant obtenu le diplôme ou le certificat/ total de participants aux formations certifiantes et diplômantes X 100
% de salariés bénéficiant d'entretiens d'évaluation et d'évolution de carrières périodiques intégrant une composante formation	Nombre total de salariés ayant bénéficié d'un entretien formalisé / Nombre total de salariés X 100
Budget de formation réalisé (consommé)	Montant du budget de formation réalisé
Budget de formation prévu	Montant du budget de formation prévisionnel
Taux de réalisation du budget	Montant total des dépenses réelles/ Montant total des dépenses prévues X 100
Comparaison du budget dépensé par rapport au budget prévisionnel	Montant du budget de formation prévisionnel - montant du budget de formation réalisé
Coût horaire moyen direct des formations	Somme des dépenses directes de formation des salariés en formation / Somme du nombre d'heures de formation des salariés en formation
Coût horaire moyen indirect des formations	Somme des dépenses annexes de formation des salariés en formation / Somme du nombre d'heures de formation des salariés en formation
Coût horaire moyen d'un formateur	Somme des dépenses de rémunération du formateur/ nombre d'heures de formation qu'il a dispensé
Coût total de la formation	Somme des dépenses directes de formation des salariés en formation + Somme des dépenses annexes de formation des salariés en formation

Indicateur	Calcul
Coût moyen de la formation par salarié formé	(Somme des dépenses directes de formation des salariés en formation + Somme des dépenses annexes de formation des salariés en formation) / nombre de salariés en formation
Durée moyenne des formations suivies	Nombre total des heures de formation réalisées / nombre de salariés formés
Effectif formé - Nombre de salariés formés	Nombre total de salariés formés
Effectif formé - Pourcentage de salariés formés	Nombre total de salariés formés / Nombre de salariés total X 100
Nombre d'heures formation prévues	Nombre d'heures totale de formation prévues
Nombre d'heures formation réalisées	Nombre d'heures totale de formation réalisées
Nombre de salariés formés consultés après la formation	Nombre de salariés formés consultés après la formation (à 3 mois, à 6 mois?)
Nombre de demandes d'inscriptions en fonction du nombre de salariés	Nombre de demandes d'inscriptions totales comparé au nombre total de salariés
Taux de demande d'inscription en fonction du nombre de salariés	Nombre de demandes d'inscriptions totales / nombre total de salariés x 100
Nombre de N+1 consultés après la formation	Nombre de N+1 de salariés formés consultés après la formation (à 3 mois, à 6 mois?)
Nombre de salariés ayant suivi une formation certifiante	Nombre de salariés ayant bénéficié d'une action de formation certifiante pendant le plan
Rapport entre les coûts pédagogiques et les frais annexes (hors rémunérations)	Coût total pédagogique comparé au coût total des frais annexes
Répartition des heures de formation par thème	Nombre total d'heures de formation dédié au domaine / Nombre total d'heures de formation sur la période (Réaliser une taxonomie des thématiques en amont)
Répartition des modalités de formation sollicitées	Nombre total de formations par modalité / Nombre total des formations X 100
Taux d'accès des salariés à la formation	Pourcentage de salariés ayant profité d'une action de formation sur l'année.
Taux d'avancement du plan (en termes de réalisation des actions)	Nombre total de formation réalisées / Nombre total de formations prévues X 100
Taux d'abandon	Nombre total d'apprenants ayant abandonné / Nombre total d'apprenant ayant démarré une formation X 100
Taux d'absentéisme	Nombre total d'apprenants absents / Nombre total d'apprenants inscrit X 100
Taux de complétude d'une session de formation	Nombre d'apprenants ayant terminé la formation / Nombre total d'apprenants ayant démarré la formation X 100
Taux de complétion (Digital Learning)	Nombre d'apprenants ayant suivi l'intégralité d'un dispositif e-learning / Nombre total d'apprenants ayant démarré le dispositif X 100
Taux de déploiement du plan de formation	Nombre total de formations planifiées / Nombre total de formations demandées X 100
Taux de déploiement du plan de formation par sexe/CSP	Nombre total de formations planifiées par sexe ou CSP / Nombre total de formations demandées X 100

FICHES TECHNIQUES

FICHE TECHNIQUE 11 : Exemple d'indicateurs utilisés dans le domaine de la formation

Indicateur	Calcul
Taux de participation aux formations	Nombre total de salariés inscrits à la formation / Nombre d'apprenants ayant débuté l'action de formation X 100
Taux de participation financière, ou TPF, ou effort de formation ou ratio d'investissement	Total des dépenses de formation / masse salariale brute Si pas possible : Dépenses de formation / Nombre de salariés
Taux de participation financière développé	TPF = (dépense de formation / nombre d'heures de formation) x (nombre d'heures de formation / nombre de salariés en formation) x (nombre de salariés en formation / nombre de salariés) x (nombre de salariés / masse salariale)
Taux de prise en charge financière par les OPS	Total des dépenses prises en charge par les OPS / total des dépenses prises en charge par l'ensemble de l'organisation (CIPRES + OPS)
Taux de prise en charge financière par la CIPRES	Total des dépenses prises en charge par la CIPRES / total des dépenses prises en charge par l'ensemble de l'organisation (CIPRES + OPS)
Taux de production (mensuel/ annuel) - E-learning	Nombre d'heure de formation en e-learning réalisé (mensuel/ annuel)
Taux de progression	(Moyenne des scores obtenus à une évaluation à la fin de la formation - Moyenne des scores obtenus au début de l'action de formation)/Moyenne des scores obtenus à une évaluation à la fin de la formation X 100
Taux de remplissage des sessions de formation	Nombre de participants inscrits / Nombre de places disponibles proposées X 100
Taux de satisfaction stagiaires	(Note moyenne de satisfaction/ note la plus élevée possible) X 100
Net Promoter Score ou Taux de Recommandation Net	<p>« Sur une échelle de 0 à 10, quelle est la probabilité que vous recommandiez cette session de formation à un collègue ou à un pair » pour recueillir</p> <p>Les réponses sont données sur une échelle de notation de 11 points, allant de 0 (tout à fait improbable) à 10 (tout à fait probable).</p> <p>Calcul : Le Net Promoter Score permet de classer les apprenants en trois catégories selon leur degré d'enthousiasme :</p> <p>Promoteurs (note de 9 à 10) : ils vous ont octroyé une note de 9 ou 10 car ils sont conquis. Ce sont de véritables ambassadeurs de votre formation et ils reviennent à répétition sur vos formations et n'hésitent pas à partager leurs bonnes expériences avec leurs collègues.</p> <p>Passifs (7 à 8) : ils vous ont donné une note de 7 ou 8 parce qu'ils sont satisfaits dans une certaine mesure mais pas enchantés. Ils ne vont pas dire du mal de la formation mais ils ne vont pas non plus l'encenser auprès de leurs collègues. Ils restent également ouverts aux propositions internes ou autres que CIPRES.</p> <p>Détracteur (0 à 6) : ils vous ont attribué une note entre 0 et 6 car ils sont insatisfaits. Il est probable qu'ils communique autour d'eux pour partager leur mauvaise expérience.</p> <p>Le Net Promoter Score est calculé en prenant le pourcentage de promoteurs et en y soustrayant le pourcentage de détracteurs. Le NPS n'est pas exprimé en pourcentage, mais comme nombre absolu qui se situe entre -100 et +100.</p> <p>Un score de 0 représente ainsi un score jugé moyen puisqu'il démontre que le nombre de promoteurs est au moins égal voire supérieur au nombre de détracteurs.</p> <p>Par exemple : si vous avez 70% de Promoteurs, 20% de Passifs et 10% de Détracteurs, le NPS sera +60.</p> <p>Entre 50 et 80 points, vous pouvez considérer que vous avez un excellent score.</p>
Volume de formations achetées par prestataire	Nombre de formations achetées par prestataire



GRILLE D'ÉVALUATION À CHAUD

Stagiaire	Formation	Organisme de formation
Civilité :	Nom :	Nom : Pliciweb Solutions
Nom :	Dates :/..../..... au/..../.....	Lieu : 45 rue Frédéric JOLIOT CURIE 13013 Marseille
Prénoms :	Durée :	Intervenant : Stéphane TRICHET

Niveau de satisfaction sur :	Bon	Moyen	Insuffisant	Très Insuffisant
Le rythme de la formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les horaires par rapport au contenu de la formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'organisation matérielle (convocation, lieu, pauses, ...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le respect du programme de formation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La prestation du formateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La qualité des supports utilisés	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les méthodes pédagogiques, d'animation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Commentaires éventuels				

Date :/...../.....



Questionnaire d'évaluation à froid (participant)

Utilisation des acquis de la formation

► **Je mets en pratique régulièrement à mon poste de travail les connaissances acquises au cours de la formation**

Totalemment en désaccord					Totalemment en accord
1	2	3	4	5	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

► **Si vous les avez mises en pratique, quels ont été les éléments facilitants ?**

- Le suivi par le(s) formateur(s)
- Le suivi par mon manager
- Le soutien de mes collègues
- La conviction que cela me serait utile
- La formation complémentaire que j'ai reçue
- Autre(s) (merci de préciser)

► **Si vous ne les avez pas encore mises en pratique, quelles en sont les raisons ? (plusieurs réponses possibles)**

- Je n'ai pas eu l'occasion d'utiliser les acquis de ma formation
- Je n'ai pas eu assez de temps
- Je n'ai pas eu le matériel adéquat
- Je n'ai pas eu l'information adéquate
- Mes collègues se sont montré(s) réticent(e)s
- Mes subordonné(e)s se sont montré(s) réticent(e)s
- Mon manager n'y était pas favorable
- Le contenu de la formation ne correspond pas à mon travail
- La formation n'a pas été donnée au moment où j'en avais besoin
- Autre(s) (merci de préciser)

► **Quels ont été les impacts de cette formation sur votre situation professionnelle ? (ex : évolution de poste / promotion, évaluation positive, meilleure intégration, reconnaissance, rétribution ...)**

Aller plus loin

► **Pour aller plus loin dans le développement de mes compétences, je pense avoir besoin ... (merci de préciser votre besoin en commentaire)**

- D'une information
- D'un accompagnement
- D'une formation
- De plus de pratique

Les grands principes pour assurer un transfert des acquis optimal

À quoi sert-il ?	Quand utiliser ?	Quel format ?
Gérer la formation	Plan de formation	Autodiagnostic

Outil d'analyse de l'impact des formations sur la pratique professionnelle. Il permet de mesurer l'efficacité d'une formation en étant centré sur la mise en œuvre des apprentissages. Il a été développé par Damien Kauffman²².

Pour quoi	Analyser les facteurs d'efficacité d'une formation et produire un rapport d'analyse et/ou des recommandations dans le cadre du plan de formation
Pour qui	Travailleur·euse·s, référent·e formation, formateur·rice
Quand l'utiliser	De 1 à 3 mois après la formation
Nombre de participant·e·s	Toute l'organisation
Durée	15' pour compléter l'autodiagnostic + le temps de l'analyse

²² <https://www.damienkauffman.be/>

Comment l'utiliser ?

La littérature de recherche considère que, souvent, seuls 10 à 30% des acquis de la formation sont réellement utilisés. Pour améliorer ce résultat, « s'assurer que la personne a appris » ne suffit pas ; il faut plutôt s'assurer que ce qu'elle a appris lui serve « effectivement » en situation de travail. Pour ce faire, certains principes peuvent être adoptés. Ils doivent être mis en œuvre avant, pendant et après la formation.

Faites compléter le questionnaire individuellement à l'ensemble du personnel.

Les participant·e·s sont invité·e·s à utiliser une pondération simple allant de 1 à 3 pour chacun des items. Des tendances générales se dégageront en termes de points forts et de points faibles, et pourront être reprises dans un rapport d'analyse. Il s'agit donc d'observer comment se passe le transfert en général dans l'organisation.

Par la suite, un groupe de travail sera chargé de mener des réflexions afin d'établir un plan d'actions et de renforcer les principes du transfert des acquis les moins bien cotés.

Les trucs pour réussir ?

- › Communiquez clairement sur les objectifs de cet outil.
- › Prenez le temps d'expliquer les items aux répondant·e·s afin que leur réponse ait du sens et soit pertinente.

Et après ?

Le rapport d'analyse et un plan d'actions pourront être communiqués à l'ensemble du personnel.

La politique de formation pourra être améliorée sur base des actions concrètes identifiées. Il sera particulièrement important d'associer toutes les personnes impliquées dans l'identification des besoins, le choix des formations et le transfert des acquis : chef·fe·s d'équipe, référent·e formation, etc.

Outils associés

- › La cible d'évaluation de la satisfaction de l'apprenant·e
- › Le cahier des charges pour l'organisation de formations sur site

En pratique :

Voici un autodiagnostic assurer un transfert optimal des acquis.

1= pas installé – 2= partiellement installé – 3 = installé

LE PROCESSUS AVANT ET APRÈS LA SESSION DE FORMATION

A	<p>Des personnes-clés communiquent au préalable</p> <p>› l'importance de la formation pour l'organisation ; et informent sur les objectifs et le programme de la formation ;</p> <p>› les objectifs pédagogiques spécifiques. Si l'apprenant-e a bien compris l'utilité de la session pour lui-elle-même, il-elle apprendra davantage et se sentira plus motivé-e (formulation de résultats concrets à atteindre après la formation : à quoi verra-t-on que la formation a répondu aux besoins).</p>	1-2-3
B	<p>Les apprenant-e-s doivent avoir des situations d'application réelle des acquis à la suite de la session, faute de quoi il est probable que les comportements attendus ne se manifesteront jamais. La session doit faire de la place à la pratique.</p>	1-2-3
C	<p>Faire participer les apprenant-e-s en amont de la formation : analyse des besoins – définition des objectifs pédagogiques – étapes préparatoires – lectures préalables – demander l'avis sur le contenu – leur demander de verbaliser en amont les bénéfices qu'ils-elles pourront en retirer – etc.)</p>	1-2-3
D	<p>Voir l'apprentissage comme un « processus » La session de formation n'est pas un acte isolé. Elle n'est responsable que de 10 à 30% des acquis ! L'apprentissage se construit en plusieurs étapes avec des méthodes telles que : entretiens pré- et post-formation – évaluations formatives – communications 'pop-ups' ultérieures pour rappels – sessions de 'rafraichissement' – réunions de partages d'expériences – capitalisation des pratiques de travail – équipes d'Intervision – etc.</p>	1-2-3
E	<p>Le processus d'apprentissage prévoit au moins 5 réactivations après la session : si aucune réactivation n'est prévue après la formation, le taux de rétention n'est plus que de 20% au bout de 31 jours. L'évaluation, plutôt que sommative, se voudra formative et sera elle-même une opportunité pour renforcer les apprentissages de l'apprenant-e.</p>	1-2-3
F	<p>Une ou des personnes (coordinateur d'équipe ? expert ? jumelage / parrainage ?) assurent un suivi individuel (coaching, accompagnement, mentorat, tutorat, etc.) voire un plan d'actions post-formation concret auprès des apprenant-e-s pour favoriser le transfert des acquis. Les objectifs d'application permettent de suivre les engagements pris par l'apprenant-e dans son parcours d'apprentissage.</p>	1-2-3
G	<p>Installer un tableau de bord prospectif permettant d'analyser de manière transparente l'évolution des acquis (représentation visuelle de l'avancée des objectifs pédagogiques visés) comprenant des indicateurs de moyens et de résultats pour informer l'apprenant-e. Dans ce sens, l'évaluation de la formation ne se limite pas à sa fonction de bilan, mais sert aussi comme outil de pilotage dans le concret du travail (mesures régulières échelonnées dans le temps).</p>	1-2-3
H	<p>Des méthodes d'évaluations adéquates et formatives sont installées et sont construites pour récolter l'information attendues par les acteur-ric-e-s concerné-e-s (managers ? formateur-ric-e-s ? organisateur-ric-e-s de formation ? apprenant-e-s ?). Une multitude d'outils existe : questionnaires en direct ou en différé (en ligne) – plans d'actions – entretiens – sessions de suivi – groupes de discussions – observation au poste de travail – analyse des incidents critiques – etc.</p>	1-2-3

FICHES TECHNIQUES

FICHE TECHNIQUE 14 : Outil d'autodiagnostic en vue d'un transfert optimal des acquis

1= pas installé – 2= partiellement installé – 3 = installé

LE PROCESSUS AVANT ET APRÈS LA SESSION DE FORMATION		
I	...contient des activités ludico-pédagogiques = apprentissage sous la forme de jeux interactifs = limiter les présentations classiques pour privilégier au maximum les interactions	1-2-3
J	...active chez les apprenant·e·s tant leur « cerveau gauche » (côté rationnel et logique) que leur « cerveau droit » (côté intuitif, émotionnel)	1-2-3
K	...inclut des moments d'émergence de contenu (les apprenant·e·s sont amené·e·s à découvrir du contenu à partir de leur propre contexte)	1-2-3
L	...évite la surcharge cognitive ainsi que la saturation de la mémoire de travail . Pour ce faire, le maximum des moyens suivants doivent être réalisés : changer régulièrement de modalités d'apprentissage – réaliser un jeu ou une activité de groupe avant une présentation – varier les supports pédagogiques – donner des exemples, histoires, anecdotes – susciter les émotions et introduire des surprises – mettre en évidence les informations les plus importantes – utiliser des visuels attrayants et captivants – énoncer une consigne à la fois – aller à l'essentiel dans les présentations – éviter le jargon – laisser quelques minutes aux apprenant·e·s de manière individuelle pour réfléchir à la question soulevée – etc.)	1-2-3
M	...stimule plusieurs sens à la fois : l'ancrage sera meilleur si plusieurs sens sont stimulés ensemble ou à la suite l'un de l'autre	1-2-3
N	...les contenus d'apprentissage doivent être appris en contextualisant la situation de travail (ex. simulation)	1-2-3
O	...se fait ' juste à temps ' : elle ne doit arriver ni trop tôt (risque d'oublier ensuite les acquis) ni trop tard (utilité dépassée ou mauvais réflexes acquis)	1-2-3

Suivi de l'action de formation (responsable de formation)

Identité de l'action

Organisme :
Contact :
Représentant de l'organisme :
Date :
Lieu :
Validation :
Effectif mini :
Effectif maxi :
Nombre de participants :
Niveau de priorité :
Projet ou priorité stratégique :

Suivi financier :

Budget prévu : Budget consommé :
Ecart :
Prise en charge : OPS : CIPRES Autre :
Gestion des pièces financières :
Bon de commande envoyé le : Respect des délais oui/non
Paiement effectué le : Respect des délais oui/non

Suivi administratif

- Action inscrite au plan
- Action reconduite
- Action annulée

Durée :

Durée prévue :

Durée réelle :

Calendrier :

Date de réalisation :

Date prévue :

Ecart :

Gestion des inscriptions :

Date d'établissement des convocations :

Date d'établissement des inscriptions :

Nécessité de relance oui/non

date :

Date d'envoi à l'organisme de formation :

Taux de non-inscription après convocation :

Logistique :

Réservation de salle : oui/non

date :

Montant :

Réservation de matériel informatique : oui/non

date :

Montant :

Reprographie : oui/non

Nombre :

date :

Montant :

Edition/remise des feuilles d'émargement : oui/non

date :

Hébergement : oui/non

Réservation hôtel :

date :

Montant :

Pause-café : oui/non

Montant :

Réservation traiteur/ achats :

date :

Montant :

Autres :

Transport : oui/non

Montant :

date :

Bilan qualitatif et quantitatif (formateur)

Le prestataire :

- Organisme de formation :
- Noms du ou des formateur(s)
- Profil du ou des formateur(s)

La formation (rappel du cahier des charges) :

- Intitulé de la formation :
- Domaine de formation :
- Public ciblé :
- Objectifs :
- Méthodologie utilisée :
- Programme de formation :
- Dates de la session :
- Lieu :

Bilan quantitatif

- Nombre de stagiaires inscrits
- Nombre de participants :
- Nombre d'abandon :
- Nombre d'heures de formation :
- Nombre de jours :
- Nombre d'évaluations recueillies :
- Attestations de formation remises
- Nombre de certifications acquises :
- Nombre de diplômes obtenus :
- Participants

Qui est à l'initiative de l'inscription à la formation (le salarié, le N+1, autre)

Éléments socio-démographiques (sexe, âge, fonctions, domaine pro, ancienneté, provenance pays/OPS, branche...)

- Evaluations :
Prérequis → tests
Niveau initial / niveau final (taux de progression) → tests
Résultats des évaluations formatives

Bilan qualitatif de la session de formation

Appréciation des stagiaires :

- **Avis général sur le déroulement de la session**

Quel est le degré de satisfaction des stagiaires ?/

La formation doit-elle être conservée dans le programme ? Les stagiaires recommanderaient-ils cette formation ?

Quels sont les points forts et les points faibles de la formation ?/ Que changer ou améliorer pour les prochaines formations?

De quelles ressources ou de quel accompagnement peut avoir besoin le stagiaire pour mettre en pratique les connaissances acquises?

Les stagiaires souhaitent-ils une formation plus approfondie sur un des sujets abordés ? Si oui lequel ou lesquels ?

- **Objectifs de la formation**

La formation a-t-elle permis d'atteindre les objectifs qu'elle s'était fixés (ceux du cahier des charges ?)

Les objectifs de la formation étaient-ils clairs avant la formation ?

Correspondent-ils au contenu de la formation que reçu ?

La formation a-t-elle répondu aux attentes des stagiaires ?

La formation va-t-elle servir aux stagiaires ?

Les stagiaires pensent-ils que leurs compétences vont s'améliorer grâce à la formation ?

- **Contenus pédagogiques**

Les contenus ont-ils été adaptés en fonction des objectifs et des attentes ? Etaient-ils clairs, compréhensibles, suffisants, variés?

Qu'en ont pensé les stagiaires ?

- **Méthodes pédagogiques utilisés et animation**

Les méthodes étaient-elles adaptées, variés, maîtrisés,... ?

Comment les stagiaires évaluent-ils la prestation du ou des formateurs (à distinguer) ?

Le formateur était-il clair et pédagogue ?

Les exercices, des mises en situations, etc. ... (reprendre ce qui était envisagé dans le cahier des charge) était-ils prévus étaient-ils adaptés ?

Le formateur était-il à l'écoute des participants ?

Pédagogie active/passive/mixte

- **Déroulement des sessions**

Le rythme était-il adapté ? trop lent ? trop rapide ? les temps de pause suffisants ?

L'assiduité des participants était-elle bonne ?

L'implication des participants était-elle bonne ?

Les horaires ont-ils été respectés ?

Des éléments extérieurs sont-ils venus perturber le déroulé de la formation (bruit...)?

La cohésion entre les participants était-elle bonne ?

Le programme a-t-il été suivi?

Temps passé sur la formation (en ligne)

Taux d'achèvement ou de complétion en cas de formation en ligne

Temps moyen de connexion....

Bilan qualitatif de la session de formation

- **Organisation/ Gestion administrative**

Les participants ont-ils été informé en amont du programme de la formation ?

Ont-ils reçu leur convocation suffisamment à l'avance ?

Ont-ils reçu, le cas échéant, les informations concernant les conditions d'hébergement et de restauration suffisamment à l'avance ?

- **Logistique**

Les stagiaires sont-ils satisfaits de la qualité de la restauration ?

Les stagiaires sont-ils satisfaits des conditions matérielles dans lesquelles la formation s'est déroulée ?

- Salle

- Ordinateurs

- Accès wifi...

Les stagiaires sont-ils satisfaits de la qualité de l'hébergement ?

Les stagiaires ont-ils pu se connecter facilement ? ont-ils rencontré des difficultés d'accès à la session en ligne ?

Appréciation du formateur :

- **Avis général sur le déroulement de la session**

- **Constitution et niveau du groupe**

Les pré-requis ont bien été réalisés

Le groupe est-il homogène ?

- **Gestion du groupe (interactions, ambiance,...)**

L'assiduité des participants était-elle bonne ?

L'implication des participants était-elle bonne ?

Les horaires ont-ils été respectés ?

La cohésion entre les participants était-elle bonne ?

Le programme a-t-il été suivi? Quelles adaptations ont été réalisées ?

- **Aléas rencontrés**

Des éléments extérieurs sont-ils venus perturber le déroulé de la formation (bruit, problèmes de matériel,...) ?

- **Points d'amélioration et actions correctives proposées**

Actions à prévoir/ suite à donner (à compléter par le Responsable de formation) :

- **Effets et impacts (atteinte des objectifs)**
 - Evaluation des transferts
 - Interview N+1
 - Indicateurs d'impact

- **Formation**
 - Réplication/ modification/ suppression de la formation
 - Internalisation (formations de formateurs, utilisation des supports pour réalisation d'une capsule en ligne,...)

- **Actions à mettre en place suite aux préconisations**
 - Quels sont les points d'amélioration à prévoir pour d'autres sessions

LES ETATS MEMBRES DE LA CIPRES

Bénin



Burkina Faso



Cameroun



Centrafrique



Congo



Comores



Côte d'Ivoire



Gabon



Guinée



Guinée-Bissau



Guinée
Equatoriale



Madagascar



Mali



Niger



RD Congo



Sénégal



Tchad



Togo



CONFÉRENCE INTERAFRICAINNE DE LA PRÉVOYANCE SOCIALE

Quartier Atchanté, Cité OUA LOME 2, en face du CHU CAMPUS,
derrière la Pharmacie Univers Santé. Boîte postale : 1 BP 1228 Lomé 1

Email : cipres@lacipres.org / cipres.org@gmail.com

Tél : +228 22 26 17 94 / +228 22 26 20 45