



STEP 4 | SFC

**ÉTUDE DE FAISABILITÉ
POUR UNE RECONNAISSANCE
ET UNE VALIDATION ÉTHIQUE
DES SAVOIR-FAIRE COMPORTEMENTAUX**

Visibiliser, valoriser et/ou certifier ?

Quels enjeux ?

Quels points d'attention ?

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	3
L'identification des savoir-faire comportementaux <i>Cadre de référence et spécificités.....</i>	4
La formalisation des savoir-faire comportementaux <i>Les apports du projet Léonardo OPC-SFC.....</i>	5
L'évaluation, oui mais dans quel but ?.....	6
La certification des compétences non techniques dans le cadre de la compétence professionnelle. <i>Comment assurer le contexte métier ?</i> <i>Comment gérer les situations d'échec ?.....</i>	8
La visibilité et la valorisation des apprentissages <i>L'accompagnement au cœur de la démarche.....</i>	10
Conclusion.....	12
Bibliographie.....	13



INTRODUCTION

L'évolution actuelle du travail entraîne le développement de nouvelles attentes formulées par les employeurs et les recruteurs sur les comportements escomptés de la part de leurs employés. Il s'agit de la dimension comportementale des compétences professionnelles touchant aux notions de, par exemple, responsabilité, proactivité, autonomie, adaptabilité, transfert des compétences acquises... La prise en considération et la valorisation de cette nouvelle approche de la compétence permet de favoriser les possibilités d'employabilités et de sécuriser des parcours professionnels de moins en moins linéaires et prévisibles. Il n'est donc pas étonnant que l'importance des compétences comportementales prenne de plus en plus d'ampleur, que ce soit au niveau des entreprises ou au niveau des individus.

Afin d'étayer et de clarifier ces constats, les acteurs de l'enseignement et de la formation professionnelle de la Belgique francophone ont organisé en 2013 "L'année des compétences". Ils ont ainsi, entre autres, placé **la thématique des comportements professionnels** au centre des préoccupations, avec notamment pour objectif d'éclairer le concept de **compétences non techniques**. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur 3 sources essentielles : le cadre européen des compétences clés, les définitions fournies par le Conseil de l'Éducation et de la Formation (CEF)¹ qui se base sur les travaux de G. Bunk et le cadre de référence des compétences transversales de Bruxelles Formation², opérateur public de formation professionnelle bruxellois, élaboré en respectant les deux cadres précédents.

“Un employeur embauche généralement une personne sur la base des capacités professionnelles qu'elle manifeste et la remercie de ses services sur la base des attitudes professionnelles qu'elle ne manifeste pas.”

HENRY BOUDREAU

Or, malgré cette importance de plus en plus reconnue, les organismes de formation, d'orientation ou d'insertion socio-professionnelle reconnaissent être confrontés à des difficultés puisque s'il s'avère aisé pour ces derniers de traiter les compétences techniques en formation, ils épinglent régulièrement **la difficulté d'aborder cette dimension comportementale**. Au niveau des entreprises, ces compétences sont également insuffisamment prises en compte dans les processus de recrutement, en raison notamment des difficultés rencontrées pour leur formalisation et leur évaluation. En effet, le plus souvent, "les procédures de **reconnaissance et de validation** des acquis, faisant appel aux notions d'**identification**, de **formalisation**, d'**évaluation**, de **visibilité** et de **certification**, ne concernent essentiellement que des compétences qui se réfèrent à des connaissances théoriques et méthodologiques"³, c'est-à-dire le plus souvent à des compétences techniques.



1. CEF. (2012) Compétences non techniques, compétences transversales, une question de contexte : Avis n°113 – Conseil du 27 juin 2012.

2. Bruxelles Formation. (2013). Cadre de référence Compétences Transversales

Comment faire en sorte que ces cinq notions puissent être utilisées au service d'une reconnaissance et d'une validation des compétences non techniques ? Et, serait-ce réellement pertinent de le faire ?

C'est au sein de ces cadres et de ces réflexions que le projet Léonardo OPC-SFC et à sa suite, le projet Erasmus + Step4SFC ont été développés par plusieurs partenaires européens : Forem, AID, Bruxelles Formation, CRIF, COOSS, GIE, TOJAS. Ces deux projets ont pour objectif commun la prise en compte et la valorisation des savoir-faire comportementaux en développant des outils et des supports à destination d'un public large incluant les formatrices et formateurs d'adulte et toute personne active dans le domaine de l'insertion socio-professionnelle ou dans celui de la mise ou du maintien à l'emploi, ce compris le monde de l'entreprise. Ainsi, les outils d'identification et d'observation des savoir-faire comportementaux produits et réalisés par les deux projets permettent de répondre en partie à la question de la reconnaissance et de la validation des compétences comportementales puisqu'ils prouvent qu'il est possible d'objectiver des savoir-faire comportementaux en situation professionnelles grâce à des critères et des indicateurs. Pour autant, ces outils permettent-ils d'aller un pas plus loin et d'être utilisés comme outils de certification ?

Cette étude, réalisée dans le cadre du projet Erasmus+ Step4SFC, propose des pistes d'action et d'opportunité pour **une reconnaissance et une validation éthique des savoir-faire comportementaux**, dans lesquelles chacune de ces notions d'identification, de formalisation, d'évaluation, de visibilité et de certification sera approfondie et réfléchi, avec une volonté particulière de rendre compte des opportunités, contraintes et mises en œuvre possibles pour chacune d'entre-elles.



L'IDENTIFICATION DES SAVOIR-FAIRE COMPORTEMENTAUX : *cadre de référence et spécificités*

Afin de bien saisir la réflexion qui nous occupe, il est important, avant toute chose, d'identifier clairement ce que sont les savoir-faire comportementaux et de les replacer dans le cadre des concepts existants qui s'en rapprochent, voire qui les englobent.

Suivant le modèle de la compétence professionnelle de Henri Boudreault, les savoir-faire comportementaux sont intrinsèquement liés à la compétence professionnelle qui est, elle-même, à mettre en perspective avec l'Approche par Compétences. Il s'agit d'une méthodologie d'apprentissage utilisée depuis les années 80 dans les formations professionnelles et ciblée sur les compétences à maîtriser dans un contexte donné. C'est donc dans ce dernier que la compétence se manifeste, par la combinaison de trois savoirs ou ressources : **Le savoir**, c'est-à-dire les connaissances ; **le savoir-faire**, c'est-à-dire la capacité à mettre en œuvre ce qui est appris au cours d'une expérience professionnelle ou personnelle ; **le savoir-faire comportemental** c'est-à-dire ce qui renvoie à la capacité réflexive d'une personne par rapport

Le savoir-faire comportemental est donc considéré comme une ressource de la compétence, au même titre que le savoir et le savoir-faire.

aux situations qu'elle rencontre.

Développer des compétences professionnelles adaptées, c'est donc développer **des compétences contextualisées, c'est-à-dire en lien direct avec le métier**. Ce contexte métier balise donc notre approche du comportement professionnel et c'est sur la définition suivante de la compétence que reposent tous les développements du projet Erasmus + Step4-SFC :

« La compétence est l'aptitude mesurable à mettre en œuvre les savoirs, savoir-faire et savoir-faire comportementaux strictement nécessaires à l'accomplissement d'une tâche, dans un contexte précis et à un moment donné ».

Le savoir-faire comportemental en rentrant dans le champ de la compétence professionnelle, en complémentarité des compétences techniques, ne peut donc pas être travaillé en soi mais uniquement dans le cadre du contexte précis d'une situation professionnelle.



Et, c'est bien à ce niveau que notre définition se démarque d'autres concepts pourtant proches.

En effet, la notion de **compétences-clés européennes** qui est "un ensemble transposable et multifonctionnel de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à tout individu pour son épanouissement et développement personnel, son intégration sociale et sa vie professionnelle" ne rentre pas nécessairement dans le champ spécifique de la compétence professionnelle. Lorsqu'elle le fait, elle parle en termes de bloc de compétences communes à plusieurs métiers.

Il en est de même pour **les compétences transversales de l'AEFA**⁴ (utilisées par le projet RECTEC) qui, même si elles recentrent l'approche des compétences-clés européennes sur la situation professionnelle, fait référence à diverses situations professionnelles considérées comme transférables à plusieurs métiers et/ou transversales à plusieurs compétences d'un même métier. Elles ne permettent donc pas de focaliser son attention sur une compétence spécifique dans un contexte donné d'un métier précis.



LA FORMALISATION DES SAVOIR-FAIRE COMPORTEMENTAUX, *les apports du projet Léonardo OPC-SFC*

Le concept de savoir-faire comportementaux ainsi éclairé, suivons la procédure de reconnaissance et de validation présentée plus haut et regardons les possibilités de formalisation de ces derniers.

Le projet Léonardo OPC-SFC propose une méthodologie de formalisation et des outils d'observation qui permettent de repérer et de formaliser les savoir-faire comportementaux.

Pour rappel, cette méthodologie prévoit **quatre étapes-clés** :

1. Détecter les SFC à mobiliser dans le cadre d'un contexte ou d'une situation de travail et/ou de formation, sur base de la liste générique.
2. Les définir en lien avec ce contexte ou cette situation.
3. Définir les indicateurs observables de leur manifestation afin de développer des outils adaptés et compréhensibles pour leur observation, évaluation et/ou auto-évaluation. Ex : radar, grille d'observation...
4. Exercer ces savoir-faire en situation de formation et développer d'autres moyens pédagogiques.

Dans la continuité et l'approfondissement de cette 4^{ème} étape, le projet Erasmus+ Step4SFC⁵ a développé plusieurs outils disponibles via le guide de remédiation et sur le site Internet du projet et qui permettent :

- de **formaliser** les savoir-faire comportementaux en les intégrant dans les référentiels de formation et d'évaluation
- de **travailler** les savoir-faire comportementaux en formation
- d'**évaluer de manière formative** l'acquisition des savoir-faire comportementaux par les apprenants et de **visualiser leur progression** grâce à l'outil Visio4SFC.



L'ÉVALUATION, OUI MAIS DANS QUEL BUT ?

Nous remarquons que ces outils d'observation et de visualisation des savoir-faire comportementaux peuvent être utilisés dans le cadre de l'évaluation mais qu'une précision a été apportée quant au type d'évaluation envisagé. Ce n'est pas un hasard puisqu'il s'agit bien de prendre conscience que différents modèles et types d'évaluation existent (voire coexistent) et que le choix de chacun d'entre eux implique des modalités de mises en œuvre et des conséquences particulières.

Rappelons, tout d'abord, les principes mêmes de l'évaluation.

Celle-ci est un processus qui, lors d'une production et en vue de prendre une décision :

- met en jeu la compétence
- permet d'évaluer ce qui a fait l'objet d'un apprentissage en recueillant un ensemble d'informations objectives (pertinentes, fiables et valides)
- permet de confronter ces informations à un ensemble de critères

On évalue donc par rapport à une norme, un système de référence.

Lorsque l'évaluation permet à l'apprenant, en cours d'apprentissage, de repérer ses progrès, d'identifier ses points forts, de comprendre ses propres difficultés et d'y remédier en connaissance de cause, il s'agit d'**une évaluation formative**. Le formateur aide à cette compréhension et propose les remédiations nécessaires. Ces moments d'information et de réflexion ainsi que la participation active des apprenants favorise l'auto-positionnement, facilite l'ajustement de l'apprentissage, augmente l'intégration des critères d'évaluation et renforce l'appropriation des compétences acquises. Il sera donc plus aisé pour l'apprenant de verbaliser, communiquer et valoriser ses acquis.

Lorsqu'au terme d'un processus d'éducation et de formation, le résultat formel d'une évaluation établit qu'un individu possède les acquis correspondant à une norme donnée, il s'agit d'**une évaluation normative**.

L'évaluation devient **certificative** lorsque celle-ci est réalisée par une autorité compétente et que l'évaluation normée sert à la certification des acquis de l'apprenant.



D'autres grilles de lecture peuvent également être utilisées afin d'apporter un éclairage supplémentaire et faciliter le choix du type d'évaluation envisagé afin d'assurer sa pertinence en regard des objectifs recherchés. Par exemple, dans son rapport de synthèse pour objectiver, graduer et évaluer les compétences transversales en situation professionnelle⁶, l'AEFA propose quatre modèles de l'évaluation développés par Véronique Bedin (2009) pouvant être mis en lien avec les différents types d'évaluations. Nous en retiendrons trois :

1. **Le modèle de la reconnaissance** dont la caractéristique est l'identification et la valorisation des compétences mises en œuvre par les individus : l'auto-évaluation et la co-évaluation se complètent pour arriver à des regards croisés sur ce que peuvent faire des personnes en situation. Ce modèle est mobilisé dans le cadre des processus d'information, de formation et de positionnement, donc dans le cadre d'une évaluation formative.
2. **Le modèle des valeurs** dont la caractéristique est de donner du sens et de faire prendre conscience aux apprenants de ce qu'ils développent. Il s'agit de situation formatrice s'appuyant sur le vécu expérientiel mobilisé dans le cadre de la formation et de la valorisation des acquis, donc dans le cadre d'une évaluation formative.
3. **Le modèle de la mesure** dont la caractéristique est de mesurer les écarts entre un résultat et un attendu. Il est basé sur un système de valeurs et de jugements par rapport à des indicateurs. Il peut être mobilisé dans le cadre des évaluations formatives, mais est le seul à pouvoir être mobilisé dans le cadre des évaluations normatives et certificatives.

Le choix du modèle retenu, du type d'évaluation souhaité et des objectifs attendus impacte bien évidemment les types d'outils d'évaluation et les situations d'épreuves qui peuvent être utilisés.

Nous pensons par exemple à :

- **l'auto-évaluation** qui a une visée réflexive et formative permettant à l'individu de se situer à partir de descripteurs de la compétence,
- **la co-évaluation par les pairs ou par un évaluateur externe**, toutes les deux à visée formative permettant à l'individu de se confronter à d'autres regards sur la base de critères et d'indicateurs
- **l'évaluation externe** à visée d'orientation et de confrontation avec l'auto-évaluation mais également à visée certificative.



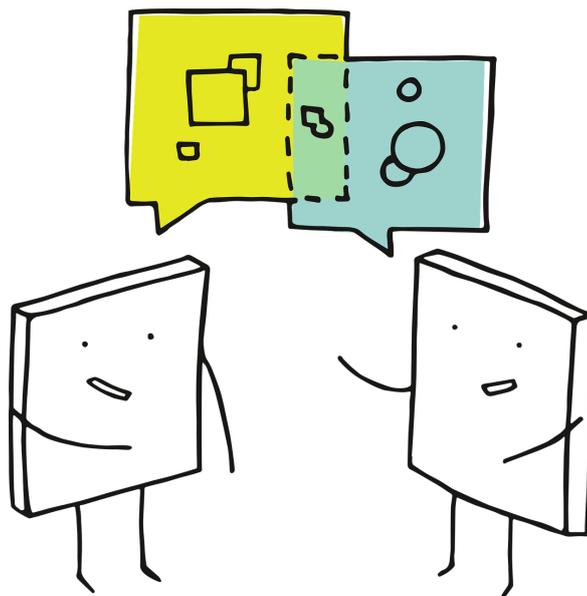
En conclusion, lorsque l'on souhaite reconnaître et valider des savoir-faire comportementaux, il faut se poser la question du modèle de l'évaluation retenu, des objectifs à atteindre et des modalités d'évaluation s'y rapportant. Ces décisions doivent être prises en tenant compte non seulement des réflexions éthiques qu'elles suscitent, mais également des injonctions institutionnelles, voire politiques.

L'objectif poursuivi est-il :

- de sensibiliser un apprenant et de le conscientiser à l'importance des savoir-faire comportementaux dans un cadre professionnel ?
- de déclarer que les savoir-faire comportementaux ont été abordés en formation ?
- de visualiser une progression ou une acquisition ?
- de certifier par rapport à une norme ?

Évaluer pour sensibiliser ? Évaluer pour positionner ? Évaluer pour former ? Évaluer pour certifier ?

La communication et la transparence face aux apprenants quant aux modalités et aux objectifs d'évaluation sont également primordiales et doivent toujours être gardées à l'esprit. Elles sont nécessaires afin de garantir une éthique et une finalités des évaluations à valeur d'intelligibilité et non de jugement ou de stigmatisation.



LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES NON TECHNIQUES DANS LE CADRE DE LA COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE.

Comment assurer le contexte métier ?

Comment gérer les situations d'échec ?

La possibilité d'utiliser les outils de formalisation, d'observation et de visualisation de l'acquisition des savoir-faire comportementaux en vue d'une certification est donc clairement établie. Mais, il faut néanmoins en analyser **la nécessité, la pertinence et la faisabilité**.

Le levier de la certification est encouragé dans certains cas de figure car en "visant à reconnaître les acquis et les compétences des individus par un processus d'évaluation, il peut également concourir à une meilleure prise en compte des compétences par les individus comme par les entreprises"⁷. Par exemple, Le CEF a publié un avis dans lequel il préconise que les compétences non techniques « cœur de métier » déclinées en acquis d'apprentissage soient prises en compte par la formation avec une évaluation et une certification, mais que les autres compétences non techniques qui contribuent à l'employabilité (c'est-à-dire les attitudes et comportements psychosociaux et culturels) ne fassent l'objet ni d'évaluations ni de certifications.

Quels sont donc **les possibilités et cadres nécessaires à la certification** des compétences non techniques ? Selon la définition européenne, une certification est le résultat formel d'un processus d'évaluation et de validation obtenu lorsqu'une autorité compétente établit qu'un individu possède, au terme d'un processus d'éducation et de formation, les acquis correspondant à une norme donnée. Le glossaire élaboré par Bruxelles Formation complète cette définition par la nécessité de mettre en place un cadre formel avec des critères précis d'observation et la garantie que les épreuves se déroulent en toute neutralité, impartialité et fiabilité. Le savoir-faire comportemental faisant intrinsèquement partie de la compétence professionnelle, son évaluation certificative ne peut être envisagée qu'**en même temps que les compétences techniques** et doit donc répondre impérativement et exactement à l'ensemble de ces critères.

De plus, rappelons-nous de l'Approche par Compétence qui envisage la mise en œuvre de la compétence professionnelle uniquement liée au contexte spécifique d'un métier. L'évaluation certificative des compétences professionnelles, et ce compris celle des savoir-faire comportementaux, devra toujours être réalisée dans le cadre **d'une mise en situation significative**, observée sur base de **critères et d'indicateurs objectivables**, assurant la neutralité et l'objectivité indispensables à la certification.



Ces mises en situation devront être concrètes et simuler par analogie les situations de travail significatives de la fonction⁸ afin d'obliger l'apprenant à adopter des comportements qui montrent très clairement qu'il peut produire le résultat escompté. De plus, elles devront répondre à plusieurs conditions : comporter un ensemble d'éléments objectifs sur la situation (nombre de personnes impliquées, le lieu dans lequel se déroule l'action, les moyens que les personnes évaluées vont avoir à leur disposition en termes d'information, de temps...), définir les résultats attendus et enfin l'assurance que les apprenants adhèrent à ces enjeux.

Il n'est donc pas envisageable de certifier les savoir-faire comportementaux indépendamment des compétences techniques et l'évaluation certificative de ceux-ci devra toujours avoir lieu dans le cadre d'une mise en situation significative.

Pour certains savoir-faire comportementaux, ces contraintes ne sont pas problématiques. Il s'agit par exemple des compétences non techniques mises en avant dans le cadre des profils d'évaluation du SFMQ⁹ ou dans le cadre du positionnement des certifications dans le Cadre Francophone des Certifications (CFC)¹⁰. Il s'agit essentiellement du niveau attendu et demandé en termes de **contexte, d'autonomie et de responsabilité** des apprenants. La plupart du temps, elles font partie des consignes d'épreuve et sont donc mobilisées sans difficultés lors des mises en situation évaluatives et certificatives. Mais, il nous semble difficile de pouvoir appliquer ces contraintes et conditions de mise en œuvre à l'ensemble des savoir-faire comportementaux **identifiés pour chacune des compétences d'un métier**.

Au-delà des contraintes induites par le contexte et l'importance de l'utilisation des mises en situation significatives, d'autres difficultés doivent également être surmontées afin de permettre une certification officielle de l'ensemble des savoir-faire comportementaux attendus pour chaque compétence d'un métier. Nous pensons par exemple aux possibilités et solutions proposées aux apprenants en cas d'échec dans ces matières spécifiques. Devront-ils recommencer l'entièreté d'une formation ou d'un module alors même qu'ils ont acquis les compétences techniques nécessaires ? Comment proposer une remédiation, voire une formation ciblée ? Si nous ne pouvons trouver des réponses concrètes à ces questions, les apprenants en échec sont confrontés à un risque éthique réel lié à **la catégorisation et à la stigmatisation**. D'autant plus, que nous nous posons la question de **la transversalité des savoir-faire comportementaux d'un contexte de formation à un contexte d'emploi** ? D'un point de vue théorique, chez les responsables de ressources humaines et chez les recruteurs, il y a un débat qui divise ceux qui pensent que c'est la personnalité des individus qui permet de prédire leur comportement au travail et ceux qui admettent cela, mais ajoutent aussitôt que le contexte



8. France Stratégie : réseau emplois compétences. (2017). Compétences transférables et transversales : Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?, p40

9. Service Francophone des Métiers et des Qualifications (Belgique)

10. C.F. (2015). 15 mai 2015. Décret portant assentiment à l'Accord de coopération, conclu le 26 février 2015 [...], concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C ». Moniteur belge, n°145, 09.06.2015, p.p. 32947-32957.

dans lequel se trouve les individus peut influencer, quelquefois très fortement sur leur comportement¹¹.

Les difficultés de mise en œuvre des conditions de certification des savoir-faire comportementaux se prouvent par le nombre très réduit d'exemples de certification touchant aux concepts des compétences comportementales, que ce soit les savoir-faire comportementaux, les compétences transversales ou les compétences-clés européennes :

1. La seule certification officielle existante est **la certification française Cléa**, en référence aux compétences-clés européennes. Or, nous l'avons déjà évoqué, ces compétences sont toujours décontextualisées d'une approche métier et ce même pour les compétences qui se rapprochent le plus de notre situation, c'est-à-dire les compétences 5 à 8¹².
2. En France, il existe également **le Certificat de Compétences Professionnelles Interbranches (CCPI)**. Dans ce cadre, les certificats concernés ne sont pas recensés au RNCP (Répertoire national des certifications professionnelles) mais dans un inventaire dédié aux compétences transversales, structuré en 3 catégories dont une seulement est dédiée à une "utilité économique ou sociale". Or, même celle-ci concerne en fait des compétences transférables d'un métier à l'autre et pas nécessairement des compétences professionnelles non techniques.
3. **La certification SODAjobs** à destination des élèves du secondaire réalisée en région flamande (Belgique) ne remplit pas non plus les conditions nécessaires pour une certification officielle. Il s'agit plutôt de favoriser l'échange, la visibilité et la communication sur 4 Softs Skills qu'ils estiment être élémentaires : l'attitude, la discipline, l'ordre et la ponctualité. En effet, cette démarche prévoit une auto-évaluation par les élèves, des échanges entre professeurs en conseil de classe et, plus controversée, la mise à disposition pour les employeurs d'une base de données visibilisant le résultat d'acquisition des Softs Skills par les élèves, utilisée dans le cadre de la recherche de stage ou d'emploi. Qu'advient-il dans ce cas de figure des élèves identifiés comme ne répondant pas aux critères ? Quelles possibilités d'amélioration et de mise à l'emploi leurs sont-elles proposées ?

« Si la nécessité de reconnaître les compétences a été posée, les modalités elles, sont à repenser, au-delà des modèles classiques de certification car les compétences transversales sont à relier systématiquement aux finalités de l'évaluation et aux métiers visés. Une certification « classique » risque d'activer le modèle « dissocié » développé depuis de nombreuses années pour les compétences dites « de base ». Un nouveau modèle de certification en revanche est à imaginer »¹³.



11. CNAR. (2009). Évaluer les salariés pour mieux les former. IN La certification des compétences des salariés en insertion

12. COPANEF. (2017). Référentiel CLÉA : apprendre à apprendre, compétences sociales et civiques, esprit d'initiative et d'entreprise, sensibilité et expression culturelles

13. Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer. Rapport de synthèse du Comité opérationnel. AEFA, 2014.

LA VISIBILITÉ ET LA VALORISATION DES APPRENTISSAGES

L'accompagnement au cœur de la démarche

Les avantages liés à la certification des savoir-faire comportementaux ayant été pour dans certains cas remis en cause, voyons quels autres modalités de reconnaissance peuvent être envisagés ? Nous pensons par exemple à la reconnaissance passant par la visibilité et la valorisation de l'acquisition et de la progression des apprenants concernant les savoir-faire comportementaux. De nombreux projets existants ont choisi cette voie-là.

L'objectif d'apprentissage et d'évaluation des savoir-faire comportementaux ne doit-il donc pas plutôt se centrer sur l'appropriation, la verbalisation, la visibilité et la valorisation des savoir-faire comportementaux acquis par les apprenants plus que sur une certification en tant que telle ?

Afin de prôner et de rendre possible les possibilités de valorisation pour les apprenants, deux canaux principaux peuvent être activés et utilisés :

- l'auto-évaluation dans le cadre d'une évaluation formative permet à l'apprenant de **prendre conscience, de par lui-même**, de ses compétences acquises.
- **l'échange avec les autres ou l'évaluation par les pairs** permet la valorisation de l'acquisition des compétences pour un apprenant.

Ces deux types de valorisation favorisent une meilleure capacité à verbaliser les apprentissages. Elles permettent **un positionnement sur ses besoins de progression et facilitent la communication vers l'extérieur et la valorisation de ses compétences, par exemple dans le cadre d'une recherche d'emploi**. Les capacités de verbalisation permettent d'identifier et d'objectiver les compétences attendues et de coproduire avec le bénéficiaire un positionnement et une évaluation. L'important est d'apprendre à identifier et valoriser ses compétences pour pouvoir bien en parler et communiquer sur ses apprentissages.

De nombreux projets utilisent ces canaux de la valorisation pour faciliter la prise de conscience, la verbalisation et la valorisation de l'acquisition de compétences. En voici quelques-uns. Cette liste n'est certainement pas exhaustive et des nouveaux projets continuent à l'étoffer régulièrement :

1. **Le projet Skillpass** : Il s'agit d'un projet qui a développé un Serious Game et une application web pour identifier des expériences d'apprentissage formelles, non formelles et informelles et les traduire en compétences transversales afin de les valoriser dans la perspective d'une transférabilité dans l'emploi. Ce projet utilise donc des outils d'auto-positionnement et d'autovalorisation favorisant la communication et la verbalisation.



2. **Le Scout Leader Skills** : il s'agit de la possibilité pour des animateurs de mouvements de jeunesse (scout) de réaliser un bilan écrit des compétences. Sur cette base, ils reçoivent une analyse personnalisée des résultats ainsi qu'une quinzaine de pages de conseils. Ce projet utilise donc également des outils d'auto-positionnement afin de favoriser la communication et la verbalisation.
3. **Le projet AKI** : Le projet AKI est également un projet européen Erasmus+ dont l'objectif est de valoriser des softskills acquises par des jeunes en mobilité internationale. L'objectif est de comprendre la pertinence de ces compétences sur le marché du travail et dans la société et de les rendre visibles. Concrètement, il s'agit d'un guide qui offre la possibilité à celui qui le souhaite de se référer à une fiche établie par compétence permettant de comprendre comment la compétence peut être développée lors d'un stage de mobilité internationale et comment elle peut être mise ensuite au service de la vie professionnelle et citoyenne. Cet outil est complété par un kit de valorisation qui comprend des outils destinés à permettre au participant de réfléchir sur son expérience de mobilité et de la valoriser (questionnaires destinés aux jeunes, livret de suivi tuteur, document personnalisé de valorisation des compétences transversales).
4. **Le LaboCompétences** : Il s'agit d'un groupe composé d'une diversité d'acteurs des secteurs jeunesse, aide à la jeunesse, formation insertion socioprofessionnelle et éducation permanente qui se réunit depuis 2015 et dont l'hypothèse principale est que « l'identification, la prise en compte et l'usage relationnel des compétences informelles, socialisantes et transversales des jeunes des quartiers par les acteurs de l'action publique et associative permettrait aux jeunes de trouver des voies d'émancipation et une place dans le monde ». Ils ont soutenu et/ou participé à différentes études, analyses et projets qui se réfèrent à cette thématique.
5. **Les badges numériques** : Le badge numérique est un dispositif numérique qui se présente sous la forme d'icône et qui est utilisé pour confirmer l'acquisition d'aptitudes, de connaissances ou de compétences. L'une des plus-values de ce type d'outil est la possibilité de visibiliser différents types de reconnaissance des compétences : participation, autoévaluation, évaluation par les pairs et certification.

La notion d'accompagnement est centrale et doit toucher tous les acteurs concernés : centre de formation, entreprises, individus.

On remarque au travers de tous ces concepts et projets que ce qui est au centre de cette démarche de visibilité et de valorisation est **la notion d'accompagnement**.



Les formateurs/accompagnateurs/conseillers, dont le rôle est une fois de plus primordial, doivent être **accompagnés et formés** à l'apprentissage et à la reconnaissance des savoir-faire comportementaux. Leur rôle est en effet déterminant pour accompagner le cheminement de la réflexion de l'individu, pour qu'il devienne réellement « acteur de son parcours professionnel ». L'accompagnement est déterminant pour accélérer la prise en compte de ces compétences dans les parcours et les recrutements.

Du côté des individus, l'utilisation d'un outil de détection des compétences, que ce soit dans le cadre d'une formation professionnelle, d'une reconversion ou d'un processus est loin d'être suffisante pour **engager une démarche de changement**. De leur côté, les entreprises, en particulier celles dont les services RH/formation ne sont pas internalisés (recours à des cabinets de recrutement notamment) ou peu structurés (les petites entreprises en particulier), rencontrent des difficultés dans la **formalisation et l'identification** des compétences associées à des postes ou des activités, et en particulier les compétences transversales.

L'accompagnement est donc essentiel pour appuyer tant les individus que les employeurs dans ces démarches¹⁴.

"Si l'on considère que tout individu doit être en capacité d'identifier, de formaliser, voire de certifier ses compétences, en prenant conscience de celles qui sont transférables vers d'autres métiers et activités – et sous quelles conditions –, et de celles qui sont transversales et peuvent être signalées, afin d'améliorer son employabilité, le conseil et l'accompagnement ont un rôle absolument central. Il convient donc de fournir aux opérateurs du conseil en évolution professionnelle les moyens et les informations nécessaires pour délivrer conseil et accompagnement personnalisé, et de réfléchir également aux modalités d'appropriation de ces outils et de professionnalisation des acteurs. Au-delà des outils qui se développent aujourd'hui autour de la connaissance du marché du travail, des passerelles entre métiers, cela passe également par le développement des travaux d'étude et de recherche sur les corrélations entre mobilité et compétences et la diffusion de ces travaux aux opérateurs. Des études de cas pourraient aussi utilement outiller ces opérateurs pour illustrer des situations spécifiques"¹⁵.

Enfin, un focus particulier et attentif devra être réalisé sur la communication de ce qui est fait en formation, en s'assurant que les secteurs professionnels soient mis au courant du travail effectué par les opérateurs de formation et les apprenants sur l'apprentissage des savoir-faire comportementaux. Il faut communiquer sur les formations, les outils pédagogiques utilisés, la formation de formateurs et les outils de valorisation des savoir-faire comportementaux.

14. France Stratégie : réseau emplois compétences. (2017). Compétences transférables et transversales : Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?, pp42

15. France Stratégie : réseau emplois compétences. (2017). Compétences transférables et transversales : Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises?, p67



CONCLUSION

Nous voyons donc que c'est bien le sens donné à l'évaluation des savoir-faire comportementaux qui est le fil conducteur de ce document, et plus particulièrement celui qui suppose que " l'évaluation ne soit pas reléguée au rang d'instrument de sélection sociale, mais plutôt mise en valeur comme outil d'appropriation de connaissances et de compétences par le sujet social apprenant et par le sujet social formateur. Le dialogue pédagogique d'évaluation constituant ici un instrument de valorisation et d'insertion orienté vers la réussite individuelle dans le collectif social versus la concurrence entre individus"¹⁶.



BIBLIOGRAPHIE

- AEFA. (2014). *Évaluer les compétences transversales. Un guide pour évaluer et développer les compétences transversales.*
- AFPA. (2018). *Quelle approche méthodologique des compétences.*
- AKI. (2018). *5 compétences transversales développées en mobilité internationale hors cursus scolaire ou universitaire.* <https://www.aki-mobility.org/wp-content/uploads/2016/05/Flyer-AKI.pdf> [Consulté le 29/10/18]
- Bruxelles Formation. (2013). *Cadre de référence Compétences Transversales*
- CDRIML. (2011). *Évaluer pour se former dans le dispositif régional "Avenir Jeune".*
- CEF. (2012) *Compétences non techniques, compétences transversales, une question de contexte : Avis n°113 – Conseil du 27 juin 2012.*
- C.F. (2015). 15 mai 2015. *Décret portant assentiment à l'Accord de coopération, conclu le 26 février 2015 entre la Communauté française, la Région wallonne et la Commission communautaire française, concernant la création et la gestion d'un Cadre francophone des certifications, en abrégé « C.F.C ».* *Moniteur belge*, N° 145, 09.06.2015, p.p. 32947-32957. [Accessed 02/12/2018]
- CNAR. (2009). *Évaluer les salariés pour mieux les former.* IN *La certification des compétences des salariés en insertion.*
- COPANEF. (2017). *Référentiel CLÉA.*
- DE FERRARI, M. (2014). « *Compétences transversales en contexte professionnel : objectiver, graduer, évaluer* ». *Rapport de synthèse du Comité opérationnel.*
- Eure-K. (2018). *Les softskills, des compétences indispensables pour les entreprises mais lesquelles ?*
http://www.eurek.eu/wakka.php?wiki=ActualiteCEE/download&file=Softskills__article_Newsletter.pdf [Consulté le 07/12/18]
- France Stratégie : réseau emplois compétences. (2017). *Compétences transférables et transversales : Quels outils de repérage, de reconnaissance et de valorisation pour les individus et les entreprises ?*
- FUNDP. (1997). *Développer des compétences transversales. S'auto-évaluer.*
- GAGNON, M. (2011). *Examen des possibles relations entre la transversalité des pratiques critiques et la transversalité des rapports aux savoirs d'adolescents du secondaire* IN *Canadian Journal of Education*, N° 34.
- GEORGES, F. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.*
- Le Grain. (2018). *Labocompétences : les dispositifs à l'épreuve des compétences.*
- Louvain Learning Lab. (2011). *Compétences transversales : valider leur maîtrise, contribuer à leur développement. Comment les évaluer ?* IN *Les mémos de l'IPM* N° 26.
- OOF. (2003). *Compétences-clés : un dispositif d'évaluation et de reconnaissance des compétences-clés.*
- RECTEC. (2019). *Reconnaitre les Compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications.* <http://rectec.ac-versailles.fr/le-projet/> [Consulté le 16/01/19]
- Université de Liège. (2014). *Certificat d'université en compétences transversales : Insertion Socioprofessionnelle et Employabilité.*



Étude de faisabilité pour une reconnaissance et une validation éthique des Savoir-faire comportementaux

Réalisé dans le cadre du projet

[Www.step4-sfc.eu](http://www.step4-sfc.eu)



STEP 4 | SFC

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



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ce guide est disponible en version numérique, libre au lecteur intéressé de l'imprimer en version papier. Pour toute information supplémentaire sur cette étude, contacter Aurélie Demeuse, rédactrice du présent guide à l'adresse mail suivante : a.demeuse@bruxellesformation.brussels

Février 2019



BRUXELLES
FORMATION
former pour l'emploi



TOJAS
INVESTIMENTOS
CONSTRUÇÕES