

# MISE EN ŒUVRE DE L'APC EN INGENIERIE DE FORMATION

## IMPACT DE SON UTILISATION POUR LA CONCEPTION DES PROGRAMMES DE L'ISTA AGROALIMENTAIRE DE CASABLANCA ?

OU

RECIT DE LA RENCONTRE DE TROIS CULTURES PRETENDUMENT DIFFERENTES

*Dominique MATHIAS*

*Responsable formation continue / ingénierie de formation,  
ENSIA SIARC, Montpellier France*

### résumé

Suite aux difficultés rencontrées par l'équipe en charge de la conduite du projet d'appui à la création du centre ISTA agroalimentaire de Casablanca, nous avons été amenés à nous interroger sur les principes fondamentaux de l'APC et sur les outils méthodologiques mis en oeuvre par l'OFPPT

Les principes fondateurs de l'APC basés sur une approche orientée vers le résultat à atteindre paraissent très sains et compatibles avec la réalisation des objectifs généraux assignés au projet ISTA IAA.

Toutefois, les principes de mise en oeuvre de la démarche basée sur l'obligation d'emploi de méthodes pré définies risquent de conduire , si l'on n'y prend garde, à faire passer la méthode du statut d'outil aidant à la mise en place de la démarche au statut d'objectif à atteindre. La démarche devient alors vide de sens

Les modalités de présentation des documents supports sont dans cette optique très importantes La mise en oeuvre de la méthode APC suppose, de la part des équipes et des partenaires de l'action, une **réelle** culture systémique et une **capacité réelle** à se positionner dans une approche **axée sur le but** à atteindre. C'est là un autre défi associé à l'utilisation de la méthode APC lorsque l'on constate le mode d'organisation de l'OFPPT

La question de la mise en place des formations par APC par l'OFPPT n'est donc pas de savoir s'il faut ou non garder la méthode, elle est surtout de savoir s'il est possible de réaliser une ré ingénierie de l'APC et de transcender l'organisation hiérarchique actuelle de l'Office . Seule, la réponse à ces deux questions permettra de décider de la conservation ou de l'abandon de l'APC pour les programmes en cours et futurs.

Il est également essentiel de considérer que la remise en cause de la méthode pourrait conduire à une révision des objectifs généraux de l'Office en ce qui concerne l'insertion des jeunes diplômés et sa participation au développement national

Nous sommes convaincus que les équipes pédagogiques de l'OFPPT ont la possibilité de répondre à ce double défi . Il faut toutefois du temps et de la persévérance pour réussir cette démarche de rupture. Il importe donc de donner aux formateurs de l'ISTA IAA de Casablanca, la possibilité de poursuivre cette expérience .

## Table des matières

1	Introduction .....	4
2	éléments fondamentaux du programme .....	4
2.1	exigences spécifiques liées au programme.....	4
2.2	conception et gestion du projet.....	5
3	conception des formations selon l'APC .....	6
3.1	terminologie et conséquences.....	6
3.2	les principes fondateurs de l'approche par compétences .....	7
3.3	documents constitutifs des référentiels de formation.....	8
4	expériences des partenaires du projet en ce qui concerne la démarche APC.....	8
4.1	expérience de l'OFPPPT .....	8
4-1-1	fondements de la démarche mise en œuvre par l'OFPPPT .....	8
4-1-2	Réalité de la mise en œuvre de l'APC par l'OFPPPT .....	8
4.2	Expériences françaises .....	9
4.3	bilan des expériences marocaines et françaises.....	11
4.4	réalisation du groupe projet ISTA agroalimentaire.....	11
5	conduite de projet de formation selon les principes de l'APC.....	12
5.1	APC : méthode orientée vers le BUT.....	12
5.2	adéquation des principes opérationnels de l'APC avec ses principes fondateurs ? .	14
5.3	Orientation client pour un dispositif de formation ? .....	15
5.4	Application des principes de l'analyse systémique.....	16
5.5	L'OFPPPT est il prêt à la mise en place des programmes selon l'APC ? .....	18
5.6	Poursuite de « l'expérience APC » ?.....	19
6	conduite du projet.....	20
6.1	les postulats du projet.....	20
	Postulats liés aux études préalables.....	21
	postulats liés à la gestion de projet.....	22
6.2	déroulement du projet.....	23
6.3	Conduite opérationnelle du projet.....	25
6.4	construction des référentiels.....	26
7	conclusion.....	27
8	références bibliographiques.....	29

## Préambule

Les informations, observations et commentaires sont de la seule responsabilité de leur auteur. Elles n'engagent en aucune façon ni la direction de l'ENSIA SIARC, ni les responsables du projet ISTA à l'OFPPPT, ni aucune autre partie prenante au projet

Les situations rapportées dans ce document servent à illustrer la réflexion. Dans une logique orientée vers le résultat telle que celle qui est exposée ci-après, la recherche du responsable des dysfonctionnements pour le positionner comme coupable serait une **erreur d'interprétation majeure** de nos propos. Un incident est alors le symbole d'un dysfonctionnement du système. Il faudrait alors mieux remercier son responsable que de le châtier et surtout travailler avec lui à éviter la reproduction de l'incident. Cette approche en apparence très « japonaise » de la résolution des problèmes est elle si différente de la nôtre ? . Il est loisible de se poser la question lorsque que l'on constate que la méthode pédagogique essai - erreur est pratiquée en occident aussi bien par des parents soucieux de l'éducation de leur progéniture que par des artisans ayant le souci de faire progresser leurs apprentis.

Ce travail est basé sur la documentation « APC » fournie par l'OFPPPT et sur notre expérience acquise lors de la mise en place du centre ISTA Agroalimentaire. Il a pour seul objectif la compréhension de la situation actuelle et la proposition d'adaptations de l'APC pour le contexte Marocain. Ce travail ne doit pas être interprété comme une remise en cause de la méthode APC elle même car seule une étude complète des fondamentaux et de la documentation Canadienne relative à la méthode permettrait de se prononcer. Ce travail sort très nettement des objectifs de ce document.

Le texte ci-après fait suite à la session de réflexion du 17 et 18 février 2005 sur la mise en place de la démarche APC au Maroc ; l'OFPPPT ayant demandé à chaque intervenant de lui fournir un résumé de son intervention

L'exposé cadré sur une demi-heure ne permettait pas d'assurer l'examen approfondi des fondamentaux de la démarche alors que cette action est au cœur de notre réflexion sur la démarche APC .

Nous avons donc été conduit dans le cadre de ce dossier à une refonte complète du thème et de l'organisation des informations. Le lecteur ayant assisté à l'exposé sera peut être dérouté mais nous estimons que les enjeux liés à l'APC justifie cette entorse aux règles .

## Remerciements

Dans le cadre de ce travail je tiens à remercier tout particulièrement

- Les responsables de l'OFPPPT pour la confiance qu'ils portent à l'ENSIA SIARC et pour l'appui sans faille qu'ils portent au projet de construction de l'ISTA Agroalimentaire et pour l'occasion qu'ils m'ont offerte de mettre par écrit des idées que je « projetais de mettre un jour en forme »
- Alain MARAGNANI, inspecteur de la mission de la coopération internationale du MAAPAR, qui m'a piqué au vif en disant que nous ne publiions pas assez sur nos expériences en matière d'ingénierie
- L'ensemble des collègues associés à ce dossier , qui m'ont permis - au cours des longues discussions sur le sujet - de faire émerger les idées exposées ci-après

D MATHIAS ; 02/05/05

# 1 INTRODUCTION

Afin d'accompagner son développement économique et humain, le Maroc s'est engagé depuis quelques années dans un ambitieux programme de rénovation et d'accroissement de l'offre des formations professionnelles

Le pilotage des actions relevant de cette thématique a été confié à l'OFPPPT qui dispose d'une riche expérience en matière de formation professionnelle .

L'OFPPPT, conscient des enjeux liés à cette mission, des limites de ses actions passées et de la nécessité de rationaliser les moyens limités du pays à fait le choix stratégique de mettre en œuvre ses nouvelles formations selon la démarche de l'Approche Par Compétences (APC) Cette méthodologie, mise au point au Canada au début des années 90, a été depuis lors reprise par de nombreux pays.

La mise en place du nouveau centre de formation de techniciens pour les Industries Agroalimentaires est par conséquent réalisé selon les principes de l'APC. L'appui à la mise en place de ce centre à été confié début 2004 à l'ENSIA SIARC (Ecole Nationale Supérieure des Industries Agricoles et Alimentaires, Sections Ingénieurs Alimentaires Régions Chaudes, Ministère de l'Agriculture Français) dans le cadre d'un contrat de prestations de services financé par un prêt de l'Agence Française de Développement (AFD)

L'ENSIA SIARC, comme de nombreuses équipes marocaines et étrangères engagées dans la mise en oeuvre de l'APC a souffert des lourdeurs apparentes et des contraintes associées à la démarche. Au fur et à mesure de l'avancement du projet, nous (partenaires de l'OFPPPT et experts de l'ENSIA SIARC) avons été conduit

- A nous poser des questions concernant la pertinence et l'adéquation de la méthode APC pour l'élaboration et la mise en place des formations prévues à l'ISTA Agroalimentaire de Casablanca
- A adapter certaines parties de la démarche pour la rendre compatible avec les exigences et les attentes associées au projet

Le présent document présente notre bilan de l'utilisation de la méthode et nos appréciations en ce qui concerne :

- Les atouts et les limites de la méthode APC appliquée au secteur de la formation professionnelle pour les industries Agroalimentaires Marocaines
- Les modifications éventuelles à apporter afin de permettre aux équipes engagées dans la mise en œuvre des formations conçues selon l'APC de réaliser les objectifs ambitieux qui leurs sont assignés
- La pertinence du maintien de cette approche pour le lancement de nouveaux programmes de formation

## 2 ELEMENTS FONDAMENTAUX DU PROGRAMME

### 2.1 EXIGENCES SPECIFIQUES LIEES AU PROGRAMME

Le programme est réalisé au bénéfice des professionnels. En conséquence l'AFD et les dirigeants de l'OFPPPT exigent que la conduite du projet garantisse

- La prise en compte des desiderata des professionnels
- La validation systématique de chacune des étapes importantes du projet par le Comité de Gestion de l'Etablissement (CGE), duquel sont membres de droit des personnalités représentatives des industriels de l'Agroalimentaire

La mise en œuvre de l'APC est, pour beaucoup de spécialistes de l'ingénierie de formation, synonyme d'efficacité et d'efficience. Le choix de cette méthode pour la réalisation du programme doit se traduire

- Pour les professionnels et les futurs lauréats du centre, par
  1. des formations répondant aux besoins des industriels en terme de compétences fournies, de polyvalence et d'adaptabilité des techniciens
  2. Une employabilité et une mobilité réelle des diplômés
  3. Une amélioration des performances des entreprises recrutant les futurs lauréats de l'ISTA en ce qui concerne la qualité sanitaire et organoleptique des produits, le prix de revient et la réactivité / délai de fabrication
- Pour l'OFPPT, par
  1. l'amélioration de l'impact de l'Office au sein du monde professionnel
  2. la rationalisation des moyens et la maîtrise des coûts de formation
  3. une simplification de mise en oeuvre

## 2.2 CONCEPTION ET GESTION DU PROJET

Une préparation minutieuse de l'action est souvent un facteur déterminant pour la réussite de tout projet d'ingénierie. Les 5 à 10% du budget consacré à la conception et à l'organisation du projet sont déterminants pour l'efficacité et l'efficience d'emploi des 90 % à 95% restant

Nos expériences en ingénierie de centres de formation en Agroalimentaire ont permis d'identifier les éléments à définir et/ou à prendre en compte pour la conception et la réalisation de l'action

1. Présence dans l'équipe de projet de spécialiste(s) de l'ingénierie de projet, de technologue(s) alimentaire(s) ayant plusieurs années d'expérience industrielle. Ces spécialistes doivent avoir la capacité d'identifier les similitudes et les divergences entre la situation française prise comme référence et la situation locale d'organisation et du contenu des métiers cibles

→ nous avons eu la chance de disposer dans l'équipe de projet d'un DRIF (Délégué Régional d'Ingénierie de Formation) impliqué en particulier dans la conception de plusieurs des référentiels agroalimentaire du Ministère de l'Agriculture et de plusieurs formateurs et spécialistes d'ingénierie de formation ayant précédemment à ces fonctions plus de 10 ans d'expérience professionnelle à des postes de responsabilités d'entreprises agroalimentaires françaises et étrangères

2. humilité des experts d'ingénierie de formation et des animateurs de projet qui doivent
  - a. dans un premier temps, savoir oublier leurs certitudes pour examiner la situation métier ou le contexte du projet sans à priori et sans chercher à transposer leurs références
  - b. dans un deuxième temps, analyser cette situation à l'aune (*par comparaison avec*) de leurs expériences afin de définir autant que faire se peut les éléments français, locaux ou étrangers qu'il est possible de reprendre tels quels, ceux qui devront être adaptés au contexte, ceux qu'il faudra abandonner, ceux qu'il faudra créer de toutes pièces
  - c. En final, savoir organiser l'ensemble des éléments à l'aide d'une ingénierie de projet en les mettant en perspective par rapport aux objectifs assignés au programme afin de vérifier la faisabilité et la cohérence globale du système de formation.

Les « docteurs de la foi », les « gouroux de la méthode miracle » que l'on rencontre parfois sur des projets internationaux sont à éviter à tout prix. En effet, au lieu d'adapter leur pratique au projet, ils adaptent le projet à leur vision. Le résultat peut être brillant en apparence mais complètement vide de sens et inapplicable.

→ l'expérience croisée du monde de l'entreprise et de la formation et la connaissance approfondie du secteur agroalimentaires marocain de plusieurs des membres de l'équipe de l'ENSIA SIARC ont représenté des atouts majeurs à cet égard car cela leur a donné la légitimité et le recul nécessaire pour l'analyse et la conduite des différentes phases du projet

→ l'engagement personnel la confiance et l'ouverture d'esprit - souvent bien au-delà des exigences de leurs fonctions - des responsables Marocains du projet ont également été précieux à cet égard

3. définition précise et pertinente des missions à remplir par le centre, du flux et de la typologie des formations à mettre en place, des moyens humains et matériels prévus

→ voir paragraphe « conduite du projet »

4. mise en place d'une gestion et d'une équipe de projet performante permettant de gérer les aléas du projet et d'assurer l'atteinte des objectifs assignés

→ voir point 2

5. capacité de l'équipe à mobiliser les partenaires pour assurer le déblocage de situations critiques

→ voir paragraphe « conduite du projet »

6. maîtrise des outils opérationnels et capacité d'adaptation des outils aux contraintes

→ voir paragraphe « conception des formations selon l'APC »

### **3 CONCEPTION DES FORMATIONS SELON L'APC**

#### **3.1 TERMINOLOGIE ET CONSEQUENCES**

Pour l'AFNOR (NF X 50 750 : formation professionnelle , terminologie),

- La « capacité » est l' « ensemble de disposition et d'acquis , constatés chez un individu , généralement formulé par l'expression : être capable de .... »
- La « compétence professionnelle » est « la mise en oeuvre, en situation professionnelle , de capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité »

La compétence intègre les savoirs , savoirs - faire et savoir être de l'individu sur son poste de travail . Les « savoirs être » dépendent à la fois de l'individu (sa motivation, son état physique , son état mental, etc ) mais aussi et souvent surtout de son environnement de travail ( cadre de travail, autonomie, relations professionnelles, salaires, etc ). Il est donc illusoire, dans ces conditions, d'envisager construire une batterie complète de compétences en centre de formation . Une telle interprétation serait lourde de sens et elle conduirait, en particulier, le monde professionnel à rejeter sur le dispositif de formation la responsabilité entière de l'échec de l'insertion des jeunes diplômés

Sur la base de ces observations , nous préférons, lorsque cela est possible, réserver le terme compétences à l'analyse des situations professionnelles et adopter le termes de capacités terminales pour les éléments qui doivent être évalués en fin de formation. Dans cette approche, le dispositif de formation à seulement **l'obligation** de fournir les capacités terminales nécessaires à une intégration réussie. La détermination de ces capacités est , bien entendu, issue de l'analyse des compétences requises en identifiant les éléments de compétences qu'il est possible de faire acquérir en centre de formation des éléments qui sont



la conséquence de la personnalité et de l'environnement de travail. Dans une telle approche, il devient alors indispensable de prévoir, lors de la formation, l'acquisition par le stagiaire d'une « boîte à outils » lui permettant, une fois diplômé, d'**appréhender** le mieux possible le monde du travail et ses capacités ou volonté de s'y insérer et de **comprendre** les conséquences de ses choix sur sa vie personnelle et professionnelle. Cette boîte à outils doit être la conséquence d'une appropriation personnelle. Elle ne doit pas résulter d'un transfert de savoirs qui porte le risque d'un formatage de la personnalité. Ce formatage, en plus d'être contraire à l'approche développée ci-dessus serait surtout néfaste aussi bien au jeune diplômé qu'au monde professionnel puisque le nouvel employé aurait toutes les chances d'être en décalage complet avec la réalité. Cela peut conduire à son rejet ou à sa démission rapidement après son embauche.

### 3.2 LES PRINCIPES FONDATEURS DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES

La conception d'un dispositif de formation selon l'APC repose sur les principes fondateurs suivants que nous avons repris tels quels de BERNIER, VASSEUR (2003), :

- « La formation doit viser le développement des grandes **COMPETENCES NECESSAIRES** à la réussite de la vie personnelle, sociale ou professionnelle.
- Il faut déterminer justement et précisément ces grandes compétences, ces **RESULTATS - CIBLES** de la formation.
- Ces **RESULTATS** doivent constituer les **REFERENTS** de toute l'éducation et **DE TOUTE LA FORMATION**. Tout programme doit être construit à partir de ces grandes compétences, de ces résultats cibles : les apprentissages à réaliser, la structure et le parcours de la formation, le système d'évaluation, les formules et approches de formation, les étapes et séquences d'apprentissage - enseignement, les activités d'apprentissage doivent être déterminées sur ces bases.
- Toute la formation doit être réalisée de façon à offrir à l'élève les meilleures possibilités d'atteindre ces résultats cibles, c'est-à-dire :
  1. d'intégrer les apprentissages en lui-même comme dans ses pensées, actions et conduites
  2. de devenir conscient de ses acquis et de ce qu'ils permettent
  3. De contrôler ses acquis et l'utilisation qu'il en fait.
- Il faut accompagner chaque élève dans son apprentissage, suivre sa progression, situer le niveau de ses acquis et l'utilisation qu'il peut en faire, identifier avec lui ses difficultés et leurs causes, établir avec lui ses stratégies d'atteinte des objectifs de formation.
- Cela se fait dans un cadre de collaboration continue entre les formateurs (une approche programme multidisciplinaire) et au moyen d'un apprentissage coopératif dans lequel chaque élève apprend au contact des autres élèves et de personnes-ressources intervenant dans la formation, comme par exemple, les maîtres de stage.

Les formations professionnelles construites selon l'*Approche par compétences* doivent donc :

- Etre **ADAPTEES AUX REALITES** et aux besoins d'exercice des métiers ou professions auxquels elles préparent ;
- **FACILITER** la formation de l'identité professionnelle des élèves et leur insertion dans le monde du travail ;
- Etre caractérisées par une **APPROCHE RIGOUREUSE ET CONCRETE** d'un nombre limité d'apprentissages fondamentaux à l'exercice d'un métier ou de métiers proches ;
- Mettre l'emphase sur l'intégration de ces apprentissages ;

- Recourir à des approches conduisant à l'autonomie professionnelle aux plans de la pensée, de l'action, de la conduite, et à la capacité de travailler au sein d'équipes ;
- Etre centrées sur la réalisation de projets et d'interventions complètes, complexes et contextualisées permettant le développement de véritables compétences et leur intégration dans l'exercice du métier de référence ;
- Offrir à chaque élève l'encadrement, l'aide requis pour développer ses compétences.

### **3.3 DOCUMENTS CONSTITUTIFS DES REFERENTIELS DE FORMATION**

La démarche de construction du dispositif de formation conduit à l'élaboration de plusieurs documents ou référentiels qui, réunis, constituent le référentiel de formation (dénomination Canadienne et Marocaine) ou le référentiel de diplôme (terminologie Française)

La constitution du référentiel de formation diffère d'un appareil de formation à un autre. le tableau n° 1 en annexe résume les différents types de référentiels utilisés

## **4 EXPERIENCES DES PARTENAIRES DU PROJET EN CE QUI CONCERNE LA DEMARCHE APC**

### **4.1 EXPERIENCE DE L'OFPPPT**

LOFPPT -et tout particulièrement la DRIF (Direction de l'Ingénierie de Formation) - a piloté, depuis 1997 la réalisation de plusieurs programmes majeurs de formation organisée selon les principes de l'APC. Il est ainsi possible de citer

- Les formations pour le secteur textile
- Les formations pour le secteur des constructions mécaniques et électriques
- Les formations pour l'hôtellerie / restauration

#### **4-1-1 FONDEMENTS DE LA DEMARCHE MISE EN ŒUVRE PAR L'OFPPPT**

Le document de référence de l'OFPPPT (cadre méthodologique ....., OFPPPT, 2004)

- Positionne « l'adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique comme un levier majeur de changement »
- Indique que « les programmes de formation professionnelle sont développés en fonction de deux grands axes: la maîtrise d'une fonction de travail et la formation générale ».

Le programme « gestion de production en habillement » utilisé comme référence pour la mise en place des programmes par APC stipule que « le programme ..... vise à former des responsables de production **aptes** à gérer l'ensemble du processus de production, que ce soit pour planifier, organiser les ressources, coordonner les activités de production, et le travail de la main d'œuvre ou contrôler les processus et les produits ».

Cet énoncé respecte parfaitement la logique de l'approche APC

Il apparaît donc que les principes fondateurs de l'APC mis en œuvre au Maroc sont conformes à l'approche résultat identifiée précédemment

#### **4-1-2 REALITE DE LA MISE EN ŒUVRE DE L'APC PAR L'OFPPPT**

Face aux problèmes rencontrés pour la mise en place des programmes de formation, nous avons réalisé un examen détaillé de certains des référentiels de l'OFPPPT. Nous avons alors notamment constaté

- Que la majorité des documents présentés ne comprennent pas de documents permettant d'établir les relations entre les tâches, les compétences, les capacités, et les contenus des modules de formation (référentiels de compétences)
- Qu'il est très difficile d'identifier de façon formelle le cycle des activités correspondant à l'emploi cible pour utiliser ces éléments comme outils de communication avec les



professionnels, les formateurs et les stagiaires et intégrer le respect de ce cycle dans la logique pédagogique de construction des modules

- Que la rédaction des référentiels de certaines formations traduit une approche centrée sur l'acquisition de savoirs et d'habilités (logique poussée) plutôt que l'approche centrée sur la maîtrise des capacités terminale indispensables à l'exercice du métier (logique tirée)

Il n'en est pour s'en convaincre qu'à comparer les extraits suivant du programme d'étude TS en emballage et Conditionnement et la rédaction provisoire des éléments équivalents des référentiels de formation de l'ISTA agroalimentaire réalisés en suivant les principes de l'APC

Rédaction « Programme d'étude TS en emballage et Conditionnement »	Projet pour l'ISTA Agroalimentaire
Acquérir la compétence pour se situer au regard du métier et de la démarche de formation »	Savoir apprécier (être capable) les différents éléments constitutifs du monde du travail afin <ol style="list-style-type: none"> <li>1. De pouvoir construire une stratégie d'intégration au monde du travail.</li> <li>2. de savoir mobiliser en temps opportun les connaissances et savoir-faire acquis lors de la formation</li> </ol>
Travailler en sécurité et dans la propreté	Etre capable de maîtriser l'état technique et hygiénique des équipements techniques pour garantir la sécurité des opérateurs et le respect de la salubrité attendue pour un produit alimentaire
Développer chez le stagiaire les compétences générales «scientifiques et technologiques» <u>requis</u> à l'exécution des tâches de la fonction :	Rendre le stagiaire capable de mettre en oeuvre les connaissances et savoir-faire scientifique, techniques et procéduraux nécessaires <ol style="list-style-type: none"> <li>1. A l'analyse nutritionnelle des produits</li> <li>2. A la compréhension et à la maîtrise des mécanismes physico chimique utilisés pour la fabrication des produits</li> <li>3. Au pilotage de ces mécanismes à l'aide des matériels techniques de la ligne de fabrication</li> </ol>

De même , certaines expressions du « cadre méthodologique » présentées comme des compétences ne sont que des habilités : réparer les freins des véhicules, gérer une équipe de travail , établir un devis , etc

L'acquisition de savoirs et d'habilités est bien évidemment au coeur de l'action pédagogique. Mais elle doit être au service des capacités à faire acquérir et non l'inverse.

La confusion entre habilités et compétences nous paraît lourde de conséquences pour la mise en place des programmes par APC

#### 4.2 EXPERIENCES FRANÇAISES

Les formations diplômantes et qualifiantes françaises correspondantes aux métiers cibles identifiées pour la construction des programmes de formation de l'ISTA agroalimentaire sont

- Soit dispensées par les établissements de formation relevant du Ministère de l'Education Nationale (MEN) ou de l'Agriculture (MAAPAR)
- Soit réalisées dans le cadre des Certificats de Qualification Professionnelle (CQP) pilotés par les instances professionnelles paritaires en association avec les organismes de formations publics ou privés

L'examen des pratiques et des référentiels des dispositifs de formation correspondant permet d'évaluer le niveau d'expérience française en matière d'APC.

Historiquement, les programmes de formations français sont conçus selon une approche visant à assurer une transmission de connaissances et savoir-faire. Certains programmes actuellement réalisés au sein des établissements de formation obéissent encore à cette logique

La construction des CQP est organisée selon les principes de l'APC, toutefois ces référentiels sont encore en cours de structuration et beaucoup n'ont pas encore tous les éléments

documentaires prévus par la méthode APC. La division fréquente des tâches entre les organisations professionnelles en charge du pilotage, de la rédaction du référentiel métier et de l'analyse des compétences et les organismes chargés de la réalisation pratique des formations ne simplifie pas le travail

La rénovation des programmes engagée depuis les années 90 aussi bien par le Ministère de l'Education Nationale que par le Ministère de l'Agriculture ont conduit à la rédaction de référentiels dont les principes de construction et une part importante de la documentation répondent à la démarche préconisée par l'APC comme l'atteste l'exemple ci-après tiré du référentiel « Bac pro Bio Industrie » du Ministère de l'Education Nationale

### **Travaux pratiques de biochimie –biologie**

#### Objectifs :

Dispensé entièrement au laboratoire ou en atelier, cet enseignement a pour **but** de préparer le futur opérateur de fabrication:

- à mettre en oeuvre des tests qualitatifs et des mesures sur le produit en cours de fabrication;
- à se familiariser avec les opérations d'analyses et de contrôles réalisées au laboratoire et donc à effectuer correctement les prélèvements et les échantillonnages destinés à ce laboratoire;
- à comprendre les propriétés des produits sur lesquels ils sont conduits à travailler et donc à mieux maîtriser les objectifs de qualité, d'hygiène et de sécurité.

A noter également une spécificité française par rapport à l'approche APC mise en oeuvre par l'OFPT : Tous les référentiels sont basés sur la considération que le diplôme donne accès aux métiers correspondants alors que pour l'APC, le référentiel de formation porte le même nom que l'emploi cible. Par exemple, le paragraphe introductif du référentiel métier du Baccalauréat Professionnel « Bac pro Bio Industries de transformations » stipule que « *ce baccalauréat est destiné à former des opérateurs de fabrication pour les bio industries de transformation* »

Dans ce schéma de pensée, le diplôme est le sésame pour entrer sur le marché du travail. Il sanctionne l'acquisition des connaissances et savoir-faire requis pour l'exercice du métier cible alors que l'approche APC semble plus logique. Cette logique n'est qu'apparente car la situation vécue dans le cadre du projet ISTA Agroalimentaire nous a permis de constater que conserver un nom identique de « responsable d'atelier de fabrication » pour le référentiel métier et le référentiel de formation pouvait induire en erreur les professionnels et les stagiaires sur le champ de compétences des futurs diplômés. Il nous paraît en effet illusoire d'envisager fournir les compétences complètes nécessaires à l'exercice du métier de « responsable » en centre de formation. La formation peut fournir les connaissances et savoir-faire techniques, organisationnels et procéduraux nécessaires à l'exercice du métier. Il lui sera impossible d'assurer l'adaptation des savoir être. Un tel projet serait d'ailleurs dangereux aussi bien pour le diplômé que pour sa future entreprise d'accueil (voir ci-dessus) . Nous préférons pour notre part l'approche française permettant de faire la distinction claire entre le métier et les voies pour y parvenir.

La plupart des référentiels de formation de l'Education Nationale mettent souvent en oeuvre des représentations graphiques très riches et porteuses de sens. Toutefois, il n'existe pas de représentations standardisées permettant de comparer facilement les architectures les logiques pédagogiques et le contenu des différentes formations.

Il apparaît également que l'absence de cadre méthodologique formalisé et la pratique historique de certains des rédacteurs de référentiels conduisent à une situation très contrastée :

il est possible de trouver, comme ci-dessus des référentiels répondant à la construction logique selon l'APC et des programmes très fortement centrés sur l'acquisition de savoirs et de connaissances par l'élève.

Dans certains cas, il est même possible de trouver un référentiel métier construit conformément à l'approche résultat alors que le référentiel de formation correspondant (programme et recommandations pédagogiques) répond nettement à une approche centrée sur l'acquisition de savoirs et savoir-faire.

La situation française est donc très diverse.

Il semble que contrairement une appréciation courante, la France n'ait pas de complexe à avoir par rapport à la démarche APC vulgarisée par les Canadiens. La différence majeure tient à l'absence de formalisme de l'approche française alors qu'au Canada, la standardisation est facteur de performance. On retrouve là une des différences culturelles majeures existantes entre le « vieux continent » et le « nouveau monde ». Il serait d'ailleurs intéressant de s'intéresser à la difficulté conceptuelle française de formaliser une approche standardisée, mais ce travail sort très nettement de ce dossier. .

### **4.3 BILAN DES EXPERIENCES MAROCAINES ET FRANÇAISES**

Il apparaît à l'examen des observations ci-dessus que, contrairement au programme contractuel établi entre l'ENSIA SIARC et l'OFPPPT qui visait implicitement à transposer à l'aide de l'APC (méthode standardisée maîtrisée par l'OFPPPT) les contenus et savoirs faire français en matière de formation agro alimentaire, nous nous trouvons de fait dans la situation exactement inverse .

Concentrés sur la résolution des problèmes techniques et opérationnels et sur l'obligation formelle de respecter la structure documentaire de l'OFPPPT, nous avons peiné à identifier ce paradoxe.

Sa mise en évidence nous a permis, en partie, de nous libérer des contraintes procédurales pour nous concentrer sur la conception des éléments nécessaires à la mise en œuvre des éléments organisationnels, techniques et documentaires indispensables. Cela nous a permis d'assurer un nouveau départ au projet et devrait nous conduire à la mise en place de formations permettant aux futurs diplômés de devenir aptes à réaliser avec succès les missions nécessaires au développement des industries alimentaires marocaines .

### **4.4 REALISATION DU GROUPE PROJET ISTA AGROALIMENTAIRE**

Les premières versions des référentiels élaborés par le groupe projet constitué par l'ENSIA SIARC ont été réalisées en suivant la structure documentaire fournie par l'OFPPPT

Suite aux observations précédentes, nous avons décidé

- De créer plusieurs documents pour les référentiels de compétence. Nous nous sommes inspirés pour cela des documents correspondant utilisés pour les référentiels du Ministère de l'Education Nationale français
- De réviser totalement la rédaction des différents guides déjà élaborés (programme d'étude, guide pédagogique) en intégrant notamment une représentation visuelle des différents éléments constitutifs afin d'aider le lecteur à comprendre la logique pédagogique sous tendue par le programme. Cette présentation vise également à rendre moins aride la lecture de ces documents et à en faciliter l'appropriation par les formateurs et par les stagiaires
- D'intégrer systématiquement dans chaque module
  - Un chapitre visant à donner du sens au module pour les stagiaires. Par exemple un chapitre histoire de la qualité permettra de comprendre les raisons de l'opposition de

certaines personnes à l'approche processus , il sera lors possible d'intégrer ces éléments lors de la mise en place de cette approche. . Ce type de chapitres n'apporte rien en terme de contenu scientifique ou technique. Toutefois, ils sont essentiels pour l'emploi efficace des savoirs et savoir faire en situation de travail. L'analyse des compétences requises permet d'en définir la typologie.

- Un chapitre « itinéraire » visant d'une part à aider le stagiaire à se repérer et à comprendre la logique du module et d'autre part à lui faire acquérir progressivement le réflexe de la préparation avant l'action, de l'évaluation après l'action et de l'obligation d'organiser son activité pour être efficace

➔ Cette acquisition pourra ensuite être mise au service de causes personnelles professionnelles ou autre. L'objectif de cette organisation est d'amener le stagiaire à constater la pertinence de l'approche et à lui donner les moyens de se l'approprier s'il le souhaite. Cela ne vise en aucune façon à le formater dans des buts plus ou moins avouables comme cela peut parfois être reproché à la démarche APC. Sur la base de l'examen des fondamentaux de la démarche nous pensons , pour notre part que cette interprétation est antinomique de la démarche.

Au travers des différents travaux menés avec les formateurs de l'ISTA , nous avons constaté la difficulté de la plupart d'entre eux à s'approprier une démarche

- à laquelle ni leurs études très centrées sur le transfert de savoirs magistraux ni leurs pratiques professionnelles basée sur le respect de la hiérarchie ne les avaient préparés
- en décalage avec leur pratique quotidienne du fonctionnement de l'OFPPPT (voir ci-après)

Afin de faciliter cette appropriation, nous avons donc décidé l'intégration systématique de l'étude des référentiels en début de chaque module.. Cette approche, est d'ailleurs suggérée par le cadre méthodologique de l'APC ; le chapitre « itinéraire » en est la transcription permettant aux étudiants de comprendre la logique du module et de positionner leur travail et leurs apprentissages par rapports aux objectifs généraux de la formation. Par effet miroir , le formateur doit alors positionner son action par rapport aux objectifs généraux ; cette organisation pédagogique limite les risques d'enseignements orientés sur la transmission de savoirs.

## **5 CONDUITE DE PROJET DE FORMATION SELON LES PRINCIPES DE L'APC**

### **5.1 APC : METHODE ORIENTEE VERS LE BUT**

La conception de programmes et de dispositifs de formation selon l'APC impose la mise en oeuvre d'une démarche **SYSTEMIQUE ITERATIVE ORIENTEE EN DIRECTION DU BUT / OBJECTIF / RESULTAT** à atteindre

Cette approche , très anglo saxonne dans sa conception a été largement vulgarisée depuis la publication de la norme ISO 9000 version 2000 qui pose comme fondement de la démarche qualité la recherche de la satisfaction du client considéré comme destinataire des produits de l'entreprise. L'approche processus constitue un outil d'analyse clé de cette vision du management

Les observations précédentes conduisent à affirmer que l'ensemble des concepts associés à l'approche processus s'applique à la démarche APC

La démarche APC , au travers de ses liens avec les Travaux de DEMING (cycle PDCA ) trouve une partie de son origine dans les travaux de DESCARTES, et à ce titre , elle mérite au moins le respect à défaut de la reconnaissance (voir CHARDONNET & THEBAUDON)

Il est également à noter que ce mode d'organisation de la pensée est souvent l'apanage des gens « raisonnables » tel que

- Le chef cuisinier qui va choisir ses ingrédients au marché **en fonction** des plats à préparer
- Le responsable d'achat de l'entreprise qui va établir un cahier des charges **en fonction** des produits à fabriquer
- Le scientifique qui va organiser ses travaux **en fonction** des résultats qu'il espère obtenir
- Le formateur qui va organiser sa progression pédagogique **en fonction** du niveau qu'il souhaite faire acquérir à ses élèves
- L'aventurier qui prépare son voyage **en fonction** des risques qu'il prévoit
- Etc.

L'utilisation de cette démarche par les créatifs, les génies est toujours marginale et sert souvent à valider des hypothèses, on retombe alors dans le domaine de la raison.

Il semble donc que plutôt que d'émettre des réserves en ce qui concerne ce type de démarche, il serait judicieux de s'interroger sur les moyens à mettre en oeuvre pour en appliquer les concepts de façon plus rigoureuse

Il s'agit là d'un débat de fond qui pose de façon centrale le problème

1. De l'appropriation de la culture systémique en veillant à respecter les personnes ne relevant pas de ce schéma de pensée et à tenir compte du temps nécessaire pour l'appropriation de cette approche
2. De la confrontation quotidienne entre la culture hiérarchique et de la preuve- conséquence du mode d'organisation et de fonctionnement de l'OFPPPT - et la culture du résultat source d'organisation et d'inspiration des actions relevant de la démarche APC
3. Des pré requis nécessaires pour l'acquisition de la culture « systémique » appliquée à l'ingénierie de formation et à l'ingénierie pédagogique

→ dans notre cas nous avons été grandement aidés

- par la maîtrise, par les membres de l'équipe, de techniques et méthodologies construites dans une approche résultats comme les opérations de recherche développement industriel et la pratique de l'approche processus acquise dans le cadre de mission d'appui technique aux entreprises ou à des structures d'interfaces entre le secteur privé et public comme les centres techniques.
- par la possibilité de mettre en correspondance un nombre important des référentiels de l'OFPPPT, du MAAPAR et du MEN

→ Certains des formateurs de l'ISTA n'ont pas d'autres références pédagogiques et professionnelles que les pratiques type transfert de connaissance / évaluation de la capacité de restitution (voir comparaison approche processus vs approche hiérarchique) de leurs enseignants. Ils ont alors du mal à comprendre la logique de la démarche APC pour se l'approprier et en intégrer les principes dans leur quotidien

→ certains modes de pensée dogmatiques sont un blocage absolu pour cette approche

→ L'organisation et la dynamique de l'équipe de formateurs doivent permettre une mise en commun des programmes et la création d'une émulation. Les équipes soudées arrivent plus facilement à concevoir et concrétiser une vraie APC car il est possible de se répartir les tâches tout en ayant la possibilité de positionner son travail par rapport à l'ensemble de l'équipe et par rapport aux objectifs généraux souvent définis et validés d'un commun accord.

4. de la quasi-impossibilité de mettre en place une « vraie méthode APC » tant que cette culture systémique n'est pas intégrée dans le fonctionnement quotidien des équipes



5. De l'obligation pour les décideurs d'identifier, dans leurs dispositifs les personnes disposant a priori d'un état d'esprit et d'une pratique « processus » Il est en effet illusoire de confier ce type de projet à une personne n'ayant pas cet état d'esprit sauf à se contenter d'un résultat « ayant l'apparence de l'APC mais pas l'esprit ». Toute démarche de rupture -et la démarche APC en est une par rapport aux pratiques pédagogiques classiques marocaine – doit s'appuyer sur des personnes ayant la conviction du bien fondé de la méthode et n'ayant rien à perdre à sa mise en place. En entreprise, il est généralement utopique de confier une démarche de progrès à un contremaître dont la fonction risque de disparaître en fin d'action même s'il est assuré de rester dans l'entreprise..
6. de la possibilité administrative de positionner les personnes repérées comme pilote ou animateur de projet APC

## 5.2 ADEQUATION DES PRINCIPES OPERATIONNELS DE L'APC AVEC SES PRINCIPES FONDATEURS ?

Cette analyse est basée sur l'examen du cadre méthodologique qui précise dans son paragraphe introductif que la démarche APC « consiste, essentiellement, à analyser avec rigueur les situations de travail dans lesquelles seront appelés à travailler les lauréats 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..... Fort de cette analyse, il s'agit ensuite de traduire ces compétences en comportements observables et mesurables puis en activités d'apprentissage<sup>3</sup>. Finalement, il reste à définir les moyens d'une organisation matérielle et pédagogique appropriée ..... De la sorte, sont mis en oeuvre, dans les établissements, des programmes de formation qui rendent les lauréats immédiatement opérationnels et compétents à exécuter les tâches ou activités d'entrée sur le marché du travail »

Dans ce schéma de pensée , la construction du dispositif de formation est réalisée en appliquant une recette éprouvée supposée garantir le résultat attendu par le respect des étapes pré définies

Cette approche s'applique parfaitement aux procédés industriels ayant fait l'objet d'une définition complète de tous les paramètres et de toutes les procédures correspondantes de la part du service méthode . Est elle transposable pour les organisations, par définition complexes et éminemment variables de l'une à l'autre ?

Dans le cas de construction de formations professionnelles , nous mettons en oeuvre le principe opérationnel suivant inspiré des techniques de gestions de projet pour lesquelles les **outils** doivent être **au service de l'objectif** à réaliser et non l'inverse

1. **Identifier** les compétences requises au poste de travail (base de départ)
2. **Identifier** les caractéristiques de l'environnement de travail (essentiel)
3. Par **mise en correspondance** des compétences requises et de l'environnement de travail , définir les capacités terminales : le **BUT** à atteindre en fin de formation . Voir à ce sujet le paragraphe terminologie précédent
4. en partant du BUT (capacités terminales requises) , déduire les savoirs et savoir faire nécessaires et construire alors le programme de formation. L'utilisation de la démarche opérationnelle préconisée par l'OFPPT peut alors s'appliquer sans problème
5. veiller à chaque étape du programme opérationnel , à rapprocher les éléments construits du BUT final de la formation pour s'assurer de la cohérence globale du dispositif de formation mis en place



Cette approche n'exclue en aucune façon la maîtrise des outils, elle la renforce au contraire car elle oblige à leur adaptation précise aux buts poursuivis. Dans le cas du projet ISTA agroalimentaire, nous avons ainsi repris les outils méthodologiques proposés par l'OFPPPT, mais nous les avons adaptés pour les rendre plus performants par rapports aux objectifs généraux du projet ; voir à ce sujet le paragraphe « expériences des partenaires du projet »

Le schéma n°1 donné en annexe : démarche « respect des étapes » vs démarche « centrage sur résultats » résume la comparaison entre l'approche actuelle pratiquée par l'OFPPPT et l'approche type « gestion de projet »

Par comparaison avec le management de la qualité selon ISO 9000, il est possible d'estimer que la démarche de gestion de l'APC à laquelle nous avons été confrontée correspond à la version 94 de cette norme. Nous retrouvons en effet les principaux défauts associés à la mise en oeuvre de cette version de la norme. Le centrage sur l'obligation du respect des chapitres a, en effet, conduit beaucoup d'équipes chargées de sa mise en oeuvre à en oublier les objectifs supérieurs. Les manuels, procédures et enregistrements requis sont alors passés **du statut d'outils au statut de buts** ultimes de la démarche. Certaines équipes qualité se sont concentrées sur la rédaction de documents censés couvrir et réguler tous les aspects du fonctionnement des organisation et respectant le formalisme imposé par les auditeurs. Il en est résulté dans plusieurs cas des systèmes inexploitable ou en décalage complet avec les objectifs généraux de l'entreprise.

Notre pratique de l'APC conduit aux mêmes observations pour les documents requis par la méthode.

La rénovation de la norme ISO 9000 en la centrant sur le client (le BUT) et en la dotant des outils facilitant sa compréhension et son appropriation par l'ensemble des équipes associées à sa mise en oeuvre ont rationalisé son emploi et lui ont permis de devenir - pour partie lorsqu'elle bien comprise - un formidable outil d'aide au pilotage des entreprises

La transposition de cette approche et de certains des outils associés a représenté un progrès important pour la conduite du projet ISTA Agroalimentaire et la rédaction des documents requis pour les formations de l'ISTA.

### 5.3 ORIENTATION CLIENT POUR UN DISPOSITIF DE FORMATION ?

Nous préférons utiliser les termes résultat visé / but plutôt que le terme client vulgarisé par l'ISO 9000 en particulier car ce dernier terme est souvent assez mal perçu par la communauté éducative inquiète des risques d'introduction du monde marchand dans sa sphère d'activité.

Toutefois, le terme client nous semble porteur d'une signification très riche en ce qui concerne l'acte pédagogique car nous le traduisons en « **l'obligation pour le dispositif éducatif de fournir aux élèves / étudiants/ stagiaires les moyens de pouvoir s'intégrer le mieux possible dans le monde existant en dehors de l'école** ». Cet énoncé semble en harmonie avec l'objectif prioritaire assez communément assigné à l'école qui est de préparer à l'insertion dans la vie sociale et/ ou à la vie professionnelle.

Dans cette approche, « *placer le stagiaire au centre du dispositif de formation* » (cadre méthodologique, OFPPPT, 2004) ne se justifie plus. Il faut alors dépasser cette vision statique et adopter à contrario une vision dynamique de la formation qui vise avant tout à aider le stagiaire à se transformer au travers du dispositif de formation. Le stagiaire devient alors l'acteur principal de sa formation, il doit assurer l'intégration des savoirs et savoirs faire fournis pour avoir les moyens de s'intégrer au monde professionnel et/ou à la société civile. Les savoirs fondamentaux ne sont, dans ce schéma, que des ressources qu'ils importent bien

évidemment de posséder pour réussir mais qu'ils paraît hasardeux de donner comme objectifs finaux à la formation.

#### **5.4 APPLICATION DES PRINCIPES DE L'ANALYSE SYSTEMIQUE**

Le positionnement de l'objectif défini précédemment dans le cadre d'une analyse fonctionnelle de différents dispositifs de formation conduit à établir la relation entre les différents éléments à prendre en compte pour la conception du dispositif de formation (voir schéma n° 2 analyse fonctionnelle d'un dispositif de formation professionnelle en annexe)

Ce schéma se prête aussi à l'étude du dispositif de formation générale. L'objectif pourrait alors devenir: préparer l'élève à la vie citoyenne et lui donner les capacités nécessaires pour assurer son intégration réussie à la vie active ou –selon le cas - au dispositif d'enseignement supérieur .

Cette approche présente l'avantage –ou l'inconvénient selon les points de vue – d'obliger à une définition précise des références à partir desquelles sont élaborées les formations

Dans le cas de notre travail centré sur la mise en place de formation professionnelle, il apparaît ainsi que la « qualité » des formations est en dépendance directe de la qualité de la définition des métiers cibles.

On retrouve ainsi , à partir d'une approche quelque peu différente, le constat de l'obligation de « l'analyse exhaustive de l'exercice de chaque métier » établi par BERNIER VASSEUR en 2003

L'application stricte des principes fondateurs de l'APC doit permettre de faire émerger les compétences fondamentales - et les valeurs sociales font partie de ces compétences – que le futur diplômé devra avoir en fin de formation. Sur la base de ces observations, il appartient ensuite au groupe chargé de l'étude APC de définir et d'organiser les contenus pédagogiques.

Les règles de l'analyse systémique font que la détermination des compétences doit résulter d'une analyse partagée dans laquelle

- le groupe de pilotage à pour unique mission le recueil et l'organisation des informations de façon à permettre la lecture et la compréhension des informations,
- la validation des informations, de l'organisation et des compétences identifiées est du seul ressort
  - des titulaires des métiers cibles et des entreprises ou structures susceptibles d'accueillir les futurs titulaires de diplôme dans le cas d'une APC pour des formations techniques
  - des étudiants engagés à l'université et du corps professoral lorsque l'on étudie les compétences nécessaires pour entrer à l'université, etc.

A noter que cet énoncé ne fait en aucune façon référence à un modèle social, organisationnel ou philosophique quelconque. Le choix de ce référentiel devient , dans ce schéma, la conséquence d'un débat démocratique

Dans cette optique, l'assimilation de l'APC à un moyen permettant de «morceler, puis de standardiser la connaissance «et conduisant à la perte de « nombreux liens essentiels à la compréhension d'un sujet donné » et à évincer de « nombreuses subtilités du cadre des cours » (FCEE QUEBEC) ne devrait plus avoir lieu d'être.

L'analyse des principes fondateurs de l'APC montre tout au contraire que l'APC peut être un formidable outil permettant de recueillir les voix de la base (vox populi) pour au travers de la démarche, les valider, les structurer et les transcrire de façon ferme dans le cadre de projets et de programmes de formation. Il reste ainsi possible de construire une éducation citoyenne, une éducation technique, etc.

Dans ce schéma, le danger, n'est plus la méthode APC elle-même mais bien plutôt le débat démocratique qui conduit à l'identification des éléments constitutifs de base à partir desquels seront construits les référentiels. Comme très souvent, on cloue au pilori la méthode alors que le coupable est bien celui qui tient les commandes. De plus, il apparaît que les inconvénients et risques auxquels on associe souvent la méthode APC sont plus à relier à un manque de compréhension, aux interprétations, aux manipulations de ses concepts ou des outils, à un manque de rigueur et de moyens dans sa mise en œuvre qu'à une quelconque malignité intrinsèque.

Les principales sources de dérives que nous avons identifiées sont

- un choix erroné du champ de l'étude ou un échantillonnage insuffisant pour apprécier la globalité du « métier cible » ou de « l'étudiant cible »
- ➔ comme pour toute analyse systémique, la pertinence de la définition du périmètre de la cible ou du métier cible pour la démarche APC est critique pour la qualité de l'analyse
- ➔ Il en est ainsi du métier de conducteur de ligne reconnu comme prioritaire pour les IAA Marocaines. La définition de ce métier pré établie avant le démarrage de la mission d'appui conduit au regroupement dans un même référentiel métier des conducteurs de ligne automatisée très fortement centrés sur la machine et des conducteurs de process dont l'activité principale est centrée sur la maîtrise des opérations physico chimiques et microbiologiques de transformation. Cette confusion, combinée avec l'impossibilité pratique de réunir les professionnels pour étudier et valider avec eux la segmentation du métier cible, conduira - si elle perdure, et si nous appliquons avec rigueur les principes APC- à devoir concevoir une formation centrée à la fois sur les techniques du Génie Industriel et sur les Techniques biochimiques, microbiologiques et du génie alimentaire. Cela représentera certainement un défi intéressant à relever !!
- Une « interprétation » des informations par les rédacteurs. Cette interprétation peut être involontaire car le rédacteur oublie qu'il n'est que le dépositaire de l'information et que son rôle est uniquement de l'organiser. L'interprétation volontaire ressort quant à elle de la manipulation.
- ➔ Le risque d'interprétation peut être limité par une formation de l'équipe projet, par un rappel régulier des règles de la démarche et par une rédaction / relecture systématique visant à débusquer toute interprétation ou oubli. Il s'agit là d'un travail souvent fastidieux et long que toutes les équipes projet -et notamment au Maroc- n'ont pas les moyens de réaliser par manque de disponibilité des porteurs des métiers cibles et des professionnels connaissant les caractéristiques recherchées pour les porteurs des métiers cibles
- ➔ Le manque de temps et de moyens est souvent un handicap majeur. La démarche itérative constitutive de la démarche impose en effet plusieurs allers et retour entre les rédacteurs et les personnes ressources (titulaire des métiers cibles et professionnels) pour évaluer, corriger et valider les référentiels métiers. La révision de trois métiers cibles réalisée par l'AGEFAFORIA (organisation paritaire de la branche Agroalimentaire française) en 2001 a duré 6 mois, a nécessité 12 réunions et un nombre important d'études terrain pour aboutir à la définition des grandes caractéristiques des métiers cibles. La rédaction des référentiels métiers restait à faire et la rédaction des référentiels de formation n'était pas au programme de cette étude. Ces données doivent être mises en parallèle avec les impératifs du programme ISTA agroalimentaire qui, pour le montage de 10 filières de formation, prévoit 4 mois de temps expert pour les AST (analyse en situation de travail) la rédaction complète des référentiels métiers, des référentiels de formation, des supports pédagogiques et l'obligation de réaliser le travail en moins de 6 mois alors que l'OFPPPT n'a pas prévu de moyens humains spécifiques pour cette action et qu'il n'a pas été possible d'organiser de réunion d'étude des référentiels métiers / AST avec les professionnels en plus d'un an de programme.

## 5.5 L'OFPPPT EST IL PRET A LA MISE EN PLACE DES PROGRAMMES SELON L'APC ?

Cette question amène immédiatement à se poser la question de la logique organisationnelle de l'office comparativement à la logique de mise en œuvre de l'APC .

La comparaison de ces deux logiques est résumée par le schéma n° 3 « mise en correspondance de l'approche processus (approche transversale) et de l'approche hiérarchique pour les organisation » donné en annexe.

L'organisation interne de l'OFPPPT est centrée sur une organisation hiérarchique très rigide

- Les ordres descendent des responsables vers la base
- Les acteurs des niveaux inférieurs doivent faire la preuve de la réalité de leur action par la fourniture de documents, de compte rendus d'activité, de bilans, etc.

L'organisation hiérarchique, favorise, si l'on n'y prend pas garde l'instauration de la **culture de la preuve** au sein de l'établissement. Cette culture est centrée sur l'action réalisée (j'ai fait mon cours, j'ai appuyé sur la commande de la machine, etc. ). Elle est encore souvent pratiquée au sein de nombreux établissements industriels et de formation. Elle est un **frein majeur** à toute démarche de progrès centrée sur le résultat à atteindre comme l'est la démarche APC.

Cette culture de la preuve est le résultat d'une méfiance de la hiérarchie envers ses subordonnés et de la vision positionnant les employés comme des opérateurs chargés d'appliquer des consignes venues d'en haut. Cette approche n'a pas de racine culturelle particulière puisqu'on la retrouve à un niveau ou un autre dans tous les pays du monde

L'approche processus constitutive de la démarche APC est basée sur l'abolition des frontières hiérarchiques et fonctionnelles au sein de l'organisation.

Les activités de l'ensemble de l'organisation et de chacun des acteurs de cette organisation sont, dans ce schéma, orientée en fonction du but à atteindre. En l'occurrence, dans le cas d'un projet de formation, les objectifs prioritaires à rechercher consistent à assurer la préparation des étudiants / stagiaires à une intégration réussie au monde du travail et la satisfaction des professionnels en ce qui concerne les compétences des stagiaires formés. Oublier ces deux objectifs fondamentaux revient à gommer toute la raison d'être d'un dispositif de formation professionnelle

Cette **culture du résultat** est souvent longue à mettre en place car elle se heurte

- A la **difficulté majeure** du personnel de nombreuses entreprises ou structures de formation à identifier et surtout partager les buts de l'entreprise ou de la structure, à identifier sa place et son rôle exact au sein du dispositif et à projeter son action en regard des objectifs généraux de son établissement. Cette difficulté est souvent en relation avec
  - un déficit d'information sur le monde professionnel lors de la phase de formation ou dans les médias
  - Une absence de procédure d'intégration de la part de l'employeur (pas de présentation de l'entreprise de ses produits, de ses procédés, de ses équipes ; pas de définition de poste précisant le contenu des activités et surtout les résultats attendus du nouvel embauché)
  - une absence de suivi du niveau d'intégration et de l'obtention des résultats
- A la relative facilité de mise en œuvre des démarches inspirées par la culture de la preuve : facilité de construire et de faire remplir des fiches de suivi, simplicité de traitement par la hiérarchie qui n'a qu'à pointer les fiches, etc.
- Aux freins de la hiérarchie qui risque de perdre son pouvoir discrétionnaire lié à l'évaluation du travail réalisé

- A l'obligation, pour la hiérarchie d'évoluer depuis une posture de « chef » tout puissant vers des positions d'animateur, de pilote, de coordinateur pour lesquelles les responsables en place ne sont pas préparés
- A la crainte des personnels techniques (techniciens en entreprises formateurs) de passer d'une situation somme toute assez agréable (je fais ce que l'on me dit de faire) à une situation pleine de risques et de dangers (je dois organiser mon travail en fonction des résultats à atteindre)
- A l'assimilation, par de nombreuses personnes, des actions de suivi /évaluations à des opérations de recherche de coupables conduisant à des sanctions. Il est vrai que la pratique de nombreuses structures valide, pour partie, cette crainte

## **5.6 POURSUITE DE « L'EXPERIENCE APC » ?**

S'interroger sur le bien fondé du maintien de la démarche APC comme le fait actuellement l'OFPPT revient, à notre avis, à se poser simplement les deux questions suivantes :

- La mission de l'Office est elle de préparer ses stagiaires à une intégration réussie dans le monde du travail elle-même atout clé dans l'amélioration de la compétitivité globale du Maroc ?
- La mission de l'Office est elle de pérenniser ses structures et pour cela approfondir son organisation visant avant tout à fournir la preuve de son activité.

Notre rôle n'est pas de répondre à la place du personnel de l'OFPPT, nous laissons donc ces questions ouvertes

En ce qui les concerne, les formateurs avec lesquels nous travaillons depuis septembre 2004 sont sensibilisés et commencent à intégrer l'approche « centrée résultat » dans leurs modes de pensée et de réalisation. Ils souhaitent pouvoir la développer.

Dans ces conditions se poser la question de la poursuite ou non de la démarche APC devient, nous semble-t-il caduque. Il paraît alors pertinent de rechercher quelles sont les causes qui, au sein du dispositif, empêchent l'essor de cette démarche pour se consacrer en priorité à leurs résolutions et tendre tous ensemble à la satisfaction des stagiaires, des professionnels de la communauté éducative de l'OFPPT

Il est clair toutefois que cette démarche doit prendre en compte les règles opérationnelles actuellement en vigueur au sein de l'Office sous peine de conduire à son implosion

Il est dans un premier temps essentiel d'amener l'ensemble du personnel à se poser systématiquement cette question toute simple :

**Est-ce que ce que je fais contribuera de façon significative à l'acquisition, par le stagiaire, des compétences qui lui seront demandées ?**

Le seul fait de se poser cette question simple constitue déjà une révolution comme nous l'ont montré plusieurs actions menées par les équipes de l'ENSIA SIARC au sein de structures industrielles ou de formation de plusieurs pays. En effet

1. cela conduit chacun à s'interroger sur sa relation professionnelle avec les autres acteurs des activités amont et/ ou aval
  - En industrie l'opérateur de l'étape 1 va devenir le partenaire de l'opérateur de l'étape 2, il va le prévenir si sa préparation n'est pas tout à fait en conformité avec les normes pré établies. L'opérateur 2 pourra alors anticiper et adapter la conduite de sa machine et pourra de la sorte fournir, en final, le produit attendu



- dans un dispositif de formation fonctionnant selon ce principe, le formateur responsable du module 1 va informer le formateur du module suivant du niveau d'acquisition des compétences de ses élèves afin de lui permettre d'adapter sa progression et sa pratique pédagogique pour garantir l'obtention des compétences minimales requises
2. cela conduit à évaluer la pertinence de certaines actions administratives, scientifiques techniques ou pédagogiques consommatrices de moyens humains, techniques et financiers
    - en gestion de projet, la preuve de la réussite du projet sera fournie par l'évaluation du niveau d'obtention des objectifs initiaux et non pas en fonction du poids de papier fourni
    - en affectation des moyens techniques au centre de formation, cela conduira à une réflexion concernant la répartition du parc informatique entre les équipes administratives et pédagogiques
    - en conception de programmes, cela permettra d'évaluer la pertinence de modules qui semblent ne devoir leur création qu'à l'envie de l'enseignant de « caser sa science »
    - etc.
  3. cela permet **d'initier un débat contradictoire sur les buts finaux** poursuivis et d'amener le personnel à s'interroger sur sa compréhension des attentes du milieu extérieur (familles des stagiaires et professionnels en ce qui concerne l'ISTA) et sa capacité à y répondre ensemble et de façon individuelle
  4. cela amène à identifier les compétences réelles des équipes, à les valoriser en vue de leur permettre de s'exprimer pour le montage des programmes
  5. cela permet, à contrario d'identifier les défauts de compétences de certains personnels pour les aider à se mettre à niveau et à retrouver une activité compatible avec leur poste hiérarchique ou leur fonction

Cela permet de bâtir le socle d'un dispositif d'évaluation dépersonnalisé construit sur l'appréciation du niveau de réalisation des objectifs globaux et individuel au lieu de la simple appréciation de l'activité. Cela permet de positionner chaque personne dans sa participation à la performance globale de l'entreprise. Cela limite les risques de recherche de coupable souvent rencontrée dans les procédures d'évaluation du personnel

6. etc.

## **6 CONDUITE DU PROJET**

### **Rappel**

Le projet a été construit sur les résultats d'une étude d'opportunité réalisée en 2000 ayant conclu à la nécessité de programmer la réalisation de 10 filières de formation (coursus pédagogiques) pour l'ISTA Agroalimentaire de Casablanca. Cette étude donnait également des indications en ce qui concerne les profils métiers, le contenu des programmes et le budget de réalisation nécessaire

### **6.1 LES POSTULATS DU PROJET**

Les postulats représentent les grands principes régissant la conduite du projet

Les tableaux suivants présentent d'une part les postulats sur lesquels le projet à été construit et d'autre part la situation réelle rencontrée par l'équipe de pilotage de projet au cours de l'année 2004.



Il est important de noter que certains des postulats ne sont pas explicitement définis par l'OFPPPT, ils résultent de notre analyse des approches et démarches méthodologiques pratiquées par l'OFPPPT et ses partenaires

### Postulats liés aux études préalables

	Postulats	Réalité
Orientation du projet	<p>L'étude d'opportunité ayant été validée par les professionnels peut servir de référence absolue pour la conception du projet de centre et notamment pour la définition de plusieurs orientations stratégiques majeures telles que</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>o Organisation de la formation par alternance (1)</li> <li>o Limitation des équipements didactiques pour un budget de 10 M DH</li> <li>o Détermination des métiers cibles</li> </ul> <p>Les locaux techniques d'un centre de formation pour l'agroalimentaire n'ont pas de spécificité particulière. Une adaptation -avec l'aval des professionnels- des conceptions standardisées appliquées par l'OFPPPT suffit donc</p>	<p>La formation par alternance est difficilement envisageable en l'état actuel d'organisation et de technicité des IAA : Il semble que la validation ait été réalisée sans avoir interrogé ni les responsables techniques et les DRH et ni des spécialistes de l'ingénierie de formation en Agroalimentaire sur la pertinence de la formation par alternance dans les IAA</p> <p>Cette difficulté de mise en place de l'alternance a d'ailleurs été reconnue par les professionnels lors d'une réunion du CGE de février 2005.</p> <p>L'acquisition des compétences professionnelles impose de disposer d'équipements didactiques coûteux dépassant le budget pré établi</p> <p>Il n'a pas été procédé à une mise en correspondance des compétences terminales, et du nombre de stagiaires à former avec les moyens matériels nécessaires afin d'évaluer la pertinence du budget et des postes d'équipements prévus</p> <p>Il n'est pas possible de travailler sur des équipements industriels</p> <p>Les équipements techniques disponibles au CETIA (Centre Technique des IAA) ne permettent pas d'acquérir toutes les compétences et sont en nombre insuffisants (notamment pour l'analyse des produits) pour accueillir des classes de 24 stagiaires</p> <p>Certains métiers cibles ne paraissent pas pertinents par rapport à la réalité économique du secteur et à l'organisation technique des entreprises</p> <p>Les halles techniques modernes des centres de formation doivent répondre à l'ensemble des exigences d'hygiène et d'organisation appliquées en agroalimentaire pour pouvoir servir de référence à la fois aux stagiaires et aux professionnels</p> <p>La conception des halles techniques est un travail de spécialistes qui doivent être parfaitement au courant des exigences d'hygiène et de la réglementation afférentes aux locaux de production alimentaires</p> <p>Les membres du premier CGE (constitué exclusivement de directeurs généraux) n'ont pas ces compétences, les architectes n'ont plus et les partenaires associés à ce dossier n'ont plus (3)</p>

(1) le constat de l'inadaptation, à court terme, de la formation par alternance pour les métiers agroalimentaire ne constitue en rien une remise en cause de cette décision stratégique. La formation par alternance est, en effet, une réussite dans de nombreux pays et dans de nombreux secteurs industriels du Maroc. Le choix de ce mode de formation conduit à renforcer les liens entre le monde professionnel et le dispositif de formation ; en final, cela permet d'améliorer la formation et de professionnaliser plus rapidement les jeunes suivant ce type de formation. Par contre, il est essentiel, dans le cas du choix d'un mode de formation par alternance, de se poser la question préalable du niveau de préparation des entreprises pour accueillir les stagiaires et les former aux gestes professionnels. Dans cette approche, nous restons donc en cohérence complète avec l'approche développée dans ce document qui veut qu'il y ait une évaluation continue entre les buts et les moyens prévus pour la réalisation des objectifs. La logique du progrès continu à laquelle nous nous rattachons conforte cette approche

(2) les remarques relatives aux orientations budgétaires et techniques préalables relèvent du même principe que ci-dessus. Nous ne sommes ni habilités ni compétents pour juger des choix stratégiques effectués. Nous affirmons par contre qu'il est essentiel de vérifier la cohérence de ces choix avec les moyens et les objectifs généraux définis pour le centre. Ce mode de raisonnement cybernétique est essentiel pour la conduite efficace de projet. Par ailleurs, ces observations ne constituent en rien une critique des équipes ayant eu la charge des différentes actions, qui, nous en sommes convaincus par les documents produits ont réalisé leurs actions avec

une grande conscience professionnelle . Par contre , elles n'ont pas pu mettre en correspondance certaines de leurs orientations avec l'ensemble du projet et en vérifier la cohérence

(3) la conception des locaux techniques ne fait pas partie des missions assignées à l'expertise ENSIA SIARC

### Commentaires

Les choix stratégiques découlant de l'étude d'opportunité représentent un handicap majeur pour l'efficacité opérationnelle du centre : la re conception des locaux techniques a entraîné un dépassement de budget ; le montant des équipements nécessaires à également largement dépassé le budget prévu

Le centre a démarré ses activités en janvier 2005. La mise à disposition des équipements nécessaires ne paraît pas réalisable au plus tôt avant la fin de l'année 2005 si des arbitrages peuvent être organisés rapidement entre les différentes parties concernées par le dossier (industriels, OFPPT, AFD, ministère des finances)

L'analyse de la situation conduit à penser que l'origine de ce blocage est imputable pour une part importante à l'impossibilité pour plusieurs des partenaires de l'action de s'insérer dans une logique de résultats visant avant tout à la réussite des formations et de remettre en cause de décisions antérieures lorsqu'elles s'avèrent inadaptées à la situation vécue au quotidien sur le terrain par les équipes en charge et associée au projet

### postulats liés à la gestion de projet

	<b>Postulats</b>	<b>Réalité</b>
Relations avec les professionnels	Les professionnels sont les demandeurs du centre de formation, ils sont donc concernés et seront donc les éléments moteurs du projet La mise en place d'un CGE (comité de gestion de l'établissement composé des représentants des professionnels) chargé d'assurer le co pilotage du projet, d'orienter les actions ; d'adapter les objectifs et de valider les étapes permettra de garantir la place stratégique assignée aux professionnels par l'APC et les bailleurs de fonds	Il a été quasiment impossible de réunir le comité de gestion de l'établissement tout au long de l'année 2004 Plusieurs raisons peuvent expliquer cette défaillance <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Jeunesse des associations professionnelles de branches chargées d'assurer le relais entre l'ISTA et les professionnels</li> <li>○ Difficulté à mobiliser les professionnels sur un projet initié en 1997</li> <li>○ Manque d'expérience de la concertation professionnelle</li> </ul>
	Les professionnels ont besoins de personnels compétents bien formés. Il sera donc très facile de les mobiliser au dernier moment pour des actions ou des réunions concernant l'ISTA IAA	Il a été très difficile de mobiliser les professionnels pour la réalisation des AST Il a été jusqu'à présent (avril 2005) impossible d'organiser les réunions de validations des AST Le monde professionnel impose des calendriers très chargés pour les décideurs qui sont les seuls à même de participer avec efficacité aux réunions La participation de techniciens ou d'opérateurs aux actions de l'OFPPT suppose que l'entreprise soit prévenue à l'avance pour assurer son remplacement au poste de travail
	Le respect des procédures et des étapes prévues par la démarche APC suffit pour recueillir les informations nécessaires à la rédaction des différents documents constitutifs des référentiels	La gestion de projet quel qu'il soit est avant tout une affaire relationnelle et humaine Les lourdeurs procédurières et la culture de la preuve appliquées par l'OFPPT limitent les possibilités de relations en direct avec les partenaires

### Commentaires

La gestion opérationnelle de projet est en priorité d'ordre relationnel ce qui suppose une réactivité et une gestion souples des contacts.

Les bénéficiaires du projet sont bien évidemment les professionnels mais les demandeurs des actions de concertation/ rencontre/ réunion de travail sont les membres de l'équipe de projet qui doivent, selon les exigences imposées par l'APC, par le bailleur de fond et par la tutelle

- Recueillir les souhaits des professionnels en ce qui concerne les orientations stratégiques du projet
- Faire valider chaque étape clé et tous les documents constitutifs des référentiels

Etant demandeur, ils doivent adopter la gestion opérationnelle pratiquée par le monde professionnel basée sur la réactivité, la délégation, la concision rédactionnelle l'organisation de l'action par rapport au résultat à obtenir

La culture de l'écrit et de la preuve appliquée au quotidien par l'OFPPT représente de ce fait un handicap majeur pour la conduite des opérations car cela conduit

- A l'obligation d'une validation hiérarchique avant tout contact « officiel » (convocation à une réunion transmission de rapport de phase ) entre l'équipe de projet et les professionnels. L'allongement de la durée nécessaire à la préparation d'une action peut dépasser deux semaines voire un mois si le responsable est absent
- à la rédaction d'un volume important de documents pour administrer la preuve de la réalité de l'action

## 6.2 DEROULEMENT DU PROJET

L'analyse du déroulement du projet tel que nous l'avons vécu de son origine à aujourd'hui s'appuie sur l'ensemble des considérations précédentes. Les éléments ci-après sont donc exclusivement consacré aux éléments spécifiques au projet

Le tableau ci-après rappelle les exigences de la gestion de projet APC.

### Organisation de la conduite générale du projet

Activité	Paramètres à considérer
Définition précise, réaliste et chiffrées des objectifs à atteindre	Priorité sectorielle Compétences / métiers déficitaires Nombre de personnes à former Filières de formation à construire
<u>Identification des éléments d'entrée</u> Quantité et caractéristiques principales des moyens nécessaires pour réaliser les objectifs ➔ mise en correspondance des objectifs (résultats attendus/ compétences visées ) et des éléments d'entrée (compétences et nombre d'élèves )	Moyens matériels (équipements) Moyens humains (formateurs, cadres et administratifs ) Organisation du centre ○ interface centre / formation secondaire ○ interfaces formation ↔ professionnels ○ gestion / pilotage du centre
↔ Réalisation d'un avant projet sommaire (APS) Mise en perspective des objectifs et des moyens Validation conjointe des objectifs et des moyens Validation de l'APS	Validation à réaliser impérativement par ○ Spécialiste du secteur professionnel ○ Spécialiste de la formation professionnelle pour le secteur agroalimentaire ○ Spécialiste de la conduite de projet d'ingénierie de formation selon l'APC ○ Bailleur de fond / donneur d'ordre
Programmation du projet selon APC ○ Construire référentiels métiers ○ Construire référentiels des compétences ○ Construire référentiels de formation et de certification ○ Elaborer liste des équipements et guide pédagogique et matériel	Assurer une programmation axée sur le résultat Prévoir des étapes de validation obligatoires associant toutes les parties prenantes au projet Tenir compte des aléas (contraintes administratives, ...) Prévoir des scénarios de rechanges : Pas de matériel, Formateurs incomplètement formés, Référentiels provisoires , Réorientation des axes stratégiques , Prévoir dispositif de suivi et d'évaluation Prévoir instance de concertation avec professionnel
Réalisation des étapes ○ Elaboration des référentiels métiers ○ Elaboration des référentiels de compétences ○ Elaboration des référentiels de formation	La conduite des opérations doit associer étroitement tous les partenaires de l'action Il est indispensable de prévoir plusieurs étapes de validations

↔ : Etape clé : impossible de passer cette étape si elle n'est pas réalisée, sa réalisation peut nécessiter de refaire plusieurs fois de suite les étapes précédentes

## commentaires

La reconnaissance et la réussite d'un programme de formation construit selon l'APC passent

1. par la **reconnaissance** de la validité de la formation par les professionnels
2. par l'**appropriation**, par les équipes de formation, de la démarche pédagogique et des contenus découlant de l'analyse descendante du métier au programme de formation

De la même façon que, selon l'APC, les stagiaires / étudiants doivent être les acteurs de leur formation et non plus des consommateurs, les professionnels et les porteurs du projet de formation (responsables du projet et équipes pédagogiques) doivent devenir les pilotes du dispositif de formation :

- ils doivent organiser leurs actions en vue de l'obtention de résultat
- Ils ne peuvent et ne doivent plus être les exécutants de décisions sur lesquelles ils n'ont pas prise
- Ils doivent être les moteurs et l'ensemble des structures du dispositif de formation doit être organisé pour leur fournir les moyens nécessaires à la conduite de leurs actions
- Il est indispensable de les associer étroitement à la conduite et à la vie du projet

L'approche systémique de l'APC et le centrage du projet sur les résultats à atteindre impose la participation active et conjointes des professionnels destinataires des futurs diplômés et des équipes pédagogiques qui auront à assurer la formation. L'élaboration des référentiels métiers et des référentiels de formation selon l'APC doit, en effet, être le résultat de compromis convergents entre des visions souvent très différentes de la part des professionnels et des membres du dispositif de formation

- du métier cible et des compétences associées
- du contenu de la formation
- des méthodes pédagogiques

Les **étapes de validation** réalisées tout au long de la vie du projet sont donc **essentiels**. La qualité du programme de formation final repose souvent sur la qualité des débats qui doivent permettre à toutes les parties prenantes d'exprimer leur point de vue, d'entendre et d'apprécier les approches des autres partenaires et d'**intégrer** une partie de cette approche dans leur appréciation des compétences du futur diplômé. Cette vision et cette approche partagées deviennent alors le socle

- de la construction et de l'organisation d'un système de formation performant adapté aux besoins du secteur professionnel
- de la co construction des valeurs humaines indispensables à l'épanouissement du futur diplômé dans sa vie professionnelle et dans son ancrage dans la société

La réussite de ces étapes de validation repose sur des pré requis

- les professionnels associés doivent maîtriser les principes fondateurs de l'Approche Par Compétences, ils doivent avoir intégré dans leur pratique quotidienne une approche centrée sur le résultat, ils doivent accepter les règles régissant la conduite de réunion de concertation et ils ne devraient pas avoir de visions trop pessimistes du secteur de la formation
- Les membres du dispositif de formation doivent avoir la capacité de dépasser l'approche traditionnelle centrée sur le contenu à transmettre pour se concentrer sur le résultat à atteindre et en déduire les contenus et les démarches pédagogiques à mettre en œuvre. Ils ne doivent pas avoir d'a priori trop puissant envers le monde professionnel interdisant tout

débat constructif. Il est important, dans la mesure du possible, d'associer des formateurs ayant une expérience industrielle significative leur permettant d'appréhender les problèmes et les besoins du secteur industriel

- il est indispensable d'associer aux débats un ou plusieurs spécialistes de l'ingénierie de formation et du secteur industriel qui pourront apporter leurs expériences et assurer la conduite des débats

### **Très important**

Un déficit de compétences ou de participation des professionnels ou des équipes pédagogiques peut, dans certains cas conduire les spécialistes de l'ingénierie de formation à assurer seul la rédaction des différents référentiels constitutifs du référentiel de formation

Une telle approche irait à l'encontre des principes fondateurs de l'APC

Le dossier réalisé deviendrait alors un travail d'expert reposant sur la seule expérience et vision de l'équipe d'assistance technique . Le risque de l'absence de reconnaissance de la part des professionnels et de l'absence d'appropriation par les équipes pédagogiques du centre devient alors réel ce qui mettrait alors en péril l'ensemble de la formation

Notre vécu du projet ISTA agroalimentaire montre que ce risque est réel car les séances d'étude des référentiels professionnels n'ont toujours pas été réalisées à ce jour. Les référentiels ne peuvent donc pas être officialisés. Les problèmes associés à ces référentiels et notamment la conception des programmes de formation ne peuvent pas être réglés

Dans ce schéma, se pose la question d'une validation technique des documents par l'organisation de rencontres successives (donc sans débat contradictoire ) avec des professionnels pris isolément. Les référentiels deviendraient alors le résultat d'un travail d'expert car la fondation en groupe des documents serait alors impossible et la qualité du dossier final reposerait sur la capacité rédactionnelle du chargé de mission. Et encore plus grave, il serait alors très difficile, pour les professionnels, d'assurer les arbitrages imposés par les résultats des analyses en situation de travail.

### **6.3 CONDUITE OPERATIONNELLE DU PROJET**

Une fois que les objectifs généraux et les grandes lignes du programme sont définis et validés, il est nécessaire de passer à la construction opérationnelle du programme de formation

Les principales étapes en sont résumées ci-après avec l'examen des contraintes associées

		Contraintes / commentaires
→	Réalisation des référentiels métiers Valider les référentiels métiers	Etape indispensable car conditionne définition des compétences et par voie de conséquence le référentiel de formation Doit impérativement être réalisée avec participation active <ul style="list-style-type: none"> <li>○ des professionnels qui embaucheront sur la base de ce référentiel</li> <li>○ des formateurs qui organiseront leurs enseignements en fonction des activités pratiquées dans le cadre du poste de travail</li> <li>○ de spécialiste de l'ingénierie des dispositifs de formation selon l'APC qui pourront limiter les erreurs et structurer les documents</li> </ul>
→	Elaboration et validation du référentiel de compétence → Détermination des <b>buts et les compétences</b> du programme pour déterminer les tâches nécessaires à l'exercice de la profession ainsi que les intentions éducatives (MYRE) → élaboration de matrices de compétences → élaboration d'une table de correspondance entre les compétences et l'information fournie à l'analyse de situation de travail (tâches et activités)	Il s'agit d'une <b>étape clé</b> dans l'élaboration du programme de formation car elle permet de construire les documents assurant l'interface entre la vision du monde professionnelle (tâches et activité à réaliser ) et l'organisation à mettre en place par le dispositif de formation (définition des objectifs et logique de déroulement des modules, démarche pédagogique, contenu et articulation du contenu des modules) Cette action doit <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Découler de l'analyse des activités</li> <li>○ Démontrer aux partenaires et à l'équipe pédagogique l'organisation logique de la formation</li> </ul>
	Elaboration et validation du référentiel de formation <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Définitions des capacités et compétences terminales à faire acquérir</li> <li>○ Définition des modules de formation</li> <li>○ Mise en correspondance des capacités / compétences et des modules</li> <li>○ Architecture / logigramme de la formation (liaison module, ordre de réalisation)</li> <li>○ Définition de la démarche pédagogique et du contenu de chaque module (Programme d'études, guide pédagogique)</li> </ul>	Les activités relevant de cette étape sont dans leurs majorités réalisées par des spécialistes de l'ingénierie pédagogique à même de traduire les compétences et capacités terminales requises pour l'exercice du métier cible pour La définition des objectifs des modules La progression logique des modules La démarche pédagogique à mettre en œuvre pour chaque module logique
→	Valider référentiels de compétences et référentiels de formation	Etape indispensable car conditionne <ul style="list-style-type: none"> <li>○ reconnaissance par professionnels et tutelle</li> <li>○ intérêt du monde professionnel (embauche stagiaire)</li> </ul> évolutivité du référentiel

→ : Etape clé : impossible de passer cette étape si elle n'est pas réalisée, sa réalisation peut nécessiter de refaire plusieurs fois de suite les étapes précédentes

#### 6.4 CONSTRUCTION DES REFERENTIELS

La construction des référentiels de formation prévus par la méthode APC suppose de la part des équipes chargées de leur mise en œuvre

- Une vision claire, précise et détaillée des buts à atteindre afin de positionner leur action dans une logique de résultat. Cette vision est basée pour une part importante sur l'expérience professionnelle en milieu industriel
- la maîtrise des outils conceptuels et techniques nécessaires
- La capacité à réaliser leur action selon une approche systémique itérative et selon une logique centrée sur le but à atteindre. Ces exigences préalables sont, pour une bonne part d'entre elles à l'opposé du mode de fonctionnement auxquelles sont confrontés



quotidiennement les personnels de l'OFPPT comme le montre les quelques exemples ci-après

Thème	Résolution selon logique centrée sur résultat / APC	Résolution souvent réalisée au sein de l'OFPPT
Le programme de la première année a commencé en retard, il faut optimiser le calendrier de réalisation des modules	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Détermination des compétences prioritaires à acquérir</li> <li>2. Identification des modules clés</li> <li>3. Identification des modules non prioritaires</li> <li>4. Conservation de 80% du volume horaire des modules prioritaires</li> <li>5. Réduction à 10% ou report en année 2 des modules secondaires</li> </ol>	Réduction proportionnelle équivalente des modules → connaissances fondamentales non acquises → impossibilité à mettre en oeuvre les connaissances et savoir-faire requis dans les modules secondaires
Les formateurs doivent réaliser 26 h de face à face pédagogique par semaine	« organisation matricielle » <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Définition des compétences scientifiques, techniques et pédagogiques de formateurs</li> <li>2. affectation des modules aux formateurs en fonction de leur compétence</li> <li>3. répartition des 26 heures de cours sur plusieurs filières</li> </ol> → le formateur est plus efficace sur les matières qu'il maîtrise → les stagiaires sont au contact de plusieurs approches scientifiques et pédagogiques → le formateur peut enrichir / adapter ses cours pour chaque filière	« Organisation filière » le formateur réalise l'ensemble des cours pour une même filière → impossibilité d'être compétents pour l'ensemble des modules → grande difficulté à enrichir ses cours → les stagiaires en conflit avec le formateur ne peuvent pas expérimenter d'autres approches pédagogiques → le formateur est seul face à sa classe → impossibilité de créer une dynamique de groupe, clé du progrès du dispositif de formation

- la capacité à donner du sens à leur action et à faire progresser la structure et les contenus de formation jusqu'à ce qu'ils soient en concordance avec les capacités et compétences terminales requises pour le métier cible

## 7 CONCLUSION

La méthode APC repose sur des bases saines difficiles à remettre en cause car pour une bonne part, elles tiennent au « bon gros bon sens »

Toutefois, il s'agit d'une méthode très exigeante qui impose une réelle capacité de changement et un investissement personnel important de la part des équipes car sa mise en place efficace devrait conduire à une révision complète du mode de fonctionnement de la structure visant à son utilisation

Les risques sont grands si l'on ne prend pas garde au respect des exigences minimales à ce que la méthode

- Conduise à des formations « manipulées »
- Se traduisent par la production d'une masse de document vide de sens pour la plupart des partenaires de l'action

La mise en place de délégations réelles permettrait de replacer les acteurs de la démarche au centre de l'action et conduirait à renforcer leur motivation. Mais délégation ne veut pas dire abandon, cela signifie définition d'objectifs et vérification de la compréhension des objectifs et surtout mise en place d'un système de suivi efficace. Ce système de suivi devant permettre

- En priorité, au porteur de l'action d'assurer son pilotage en ayant la possibilité de détecter en temps utile les obstacles et d'adapter son action en conséquence
- En second plan, aux responsables de disposer d'outils de référence pour évaluer avec le porteur de l'action le niveau d'obtention des résultats pour définir avec lui les actions à entreprendre

Il est donc essentiel d'instaurer un espace de liberté pour lequel les règles de fonctionnement aux frontières seront parfaitement définies

La mère qui laisse jouer son enfant sur son tapis de jeu en veillant à ce qu'il ne s'approche pas de la casserole d'eau installée sur la cuisinière fonctionne-t-elle différemment ?

La culture de la preuve, à l'opposé dénie toute initiative à l'acteur de l'action. Il n'est donc pas surprenant de constater que celui-ci s'installe très rapidement dans un schéma où

- Il fait ce qu'on lui demande
- Il ne fait pas ce qu'on ne lui demande pas

Sur la base de cette évidence, certains proposent de renforcer les procédures, les modes opératoires, les études de poste de travail pour adapter au mieux l'activité de l'individu

On rentre ainsi dans un activisme qui souvent mal conduit permet de satisfaire le responsable. L'employé est bien occupé, il mérite donc son salaire. Cela éloigne inévitablement le résultat final du résultat souhaitable : l'ouvrier appliqué à assurer le balayage méticuleux de son poste de travail comme l'impose la procédure ne verra pas que sa machine s'est dérégulée, les produits devront être mis au rebut, etc

Il est donc essentiels de donner la possibilité à chaque individu d'**organiser son action en fonction de sa personnalité de ses capacités et de sa volonté**. Organisation individuelle ne veut pas dire laisser faire, la définition d'objectifs permet de réguler l'action. Il est aussi important de s'assurer de la cohérence des objectifs avec les possibilités de chacun et les moyens mis en œuvre. Toutefois comme les individus vivent en société, il est indispensable de réguler l'activité personnelle par une organisation générale pour s'assurer que l'ensemble de ces activités ne devient pas un danger pour le groupe

Par ailleurs, il est tout aussi essentiel de veiller à **donner du sens** à l'action. Cela permet d'assurer l'adhésion au projet et conduit inévitablement chacun à se positionner par rapport aux objectifs : Les soldats vaincus de la révolution française auraient-ils pu résister victorieusement aux armées professionnelles de leurs ennemis s'ils n'avaient pas cru aux valeurs fondatrices de la révolution ? Les soldats français de la grande guerre se seraient-ils révoltés en 1917 s'ils avaient été convaincus de la pertinence de la tactique choisie par leurs généraux ? Les soldats de la foi de l'Islam auraient-ils pu conquérir un espace énorme en si peu de temps s'ils n'avaient pas été convaincus de leur mission, etc.

La réussite de la démarche APC réside probablement plus dans ces deux éléments –délégation et sens de l'action– que dans la mise en place de procédures opératoires rigides supposées encadrer et organiser. Les développements précédents ont montré ce qu'il en est réellement

Il s'agit d'un défi majeur pour l'OFPP

La possibilité ou l'impossibilité d'y répondre devrait être l'élément fondamental à examiner pour décider de la poursuite –en veillant à son adaptation- de la méthode ou son abandon

## **8 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

BERNIER H, VASSEUR F. : l'approche par Compétences en formation Professionnelle et Technique agricole au Maghreb, VIIème journées d'étude « ingénierie des dispositifs de formation à l'international, Paris 2003

CHARDONNET, THEBAUDON : le guide du PDCA de DEMING, ESF

DELACROIX M : rédiger un référentiel professionnel, EDUCAGRI éditions

FCEE QUEBEC : ZLEA et approche Par compétences, bull n° 4 ; Fédération Canadienne des Etudiantes et Etudiants QUEBEC

MYRE J : l'enseignement dans un contexte d'Approche par compétences, Collège du bois de Boulogne, Canada

OFPPPT : cadre méthodologique d'élaboration et de mise en oeuvre des programmes de formation selon l'Approche Par Compétences, 2004

PERRENOUD P : l'Approche Par Compétences durant la scolarité obligatoire, effet de mode ou réponse décisive à l'échec scolaire ; in « construire des compétences dès l'école », ESF, 1997

## Les différents types de référentiels (adapté de DELACROIX, MYRE, OFPPT )

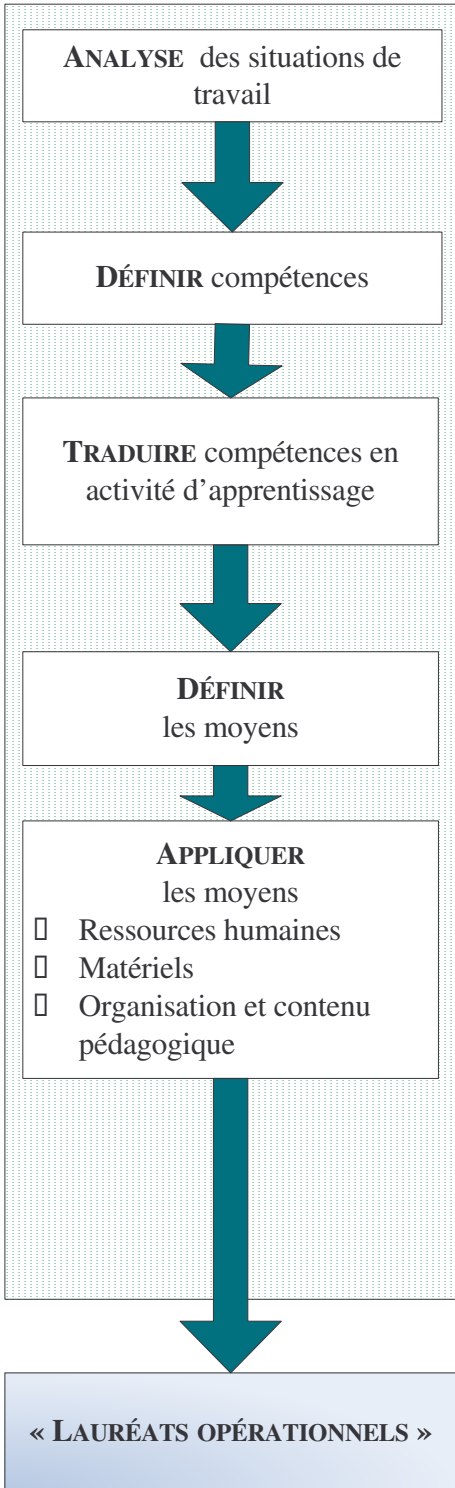
Intitulé	Présentation /Fonction	Mise en œuvre : commentaires			
		MEN *	MAAPAR*	AFPA *	OFFPT ** (prévu)
Référentiel « métier »	C'est un document qui résulte d'une démarche d'observation et d'analyse du travail et la formalise. Il décrit un métier, un emploi auquel une formation prépare et les activités qu'il comporte.	Présence systématique	Présence systématique	Présence systématique	Présence systématique
Référentiel de compétences	Document qui décrit les compétences nécessaires à l'exercice de l'emploi. Il sert de base pour la conception des modules, de leur organisation pédagogique, la définition de leurs contenus et du niveau d'acquisition de connaissance et savoir-faire qui sera demandé aux stagiaires Dans la logique de l'APC, l'identification des compétences <b>devrait être une étape intermédiaire essentielle</b> dans le processus de construction du référentiel de diplôme entre le référentiel professionnel et le référentiel d'évaluation. Les référentiels comprennent souvent les éléments suivants <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Définition des modules à mettre en place (thème, volume horaire)</li> <li>○ Tables de correspondances entre les activités professionnelles et les capacités et compétences terminales à acquérir en fin de formation (relation entre la vision métier et les buts terminaux du programme de formation)</li> <li>○ Table de correspondance entre les compétences et les modules</li> <li>○ Correspondance entre les compétences et les grandes étapes du processus de travail</li> </ul>	Intégration partielle dans référentiel de certification	Pas d'existence formalisée	Intégration partielle dans référentiel emploi	Table de correspondance entre les tâches et les compétences retenues pour la certification de la formation Représentation graphique du caractère intégré du programme Ou matrice des objets de formation  Intégration dans référentiels de formation
Référentiel d'évaluation	Document réglementaire qui liste les objectifs de la formation qui feront l'objet d'une évaluation les modalités de délivrance du diplôme (les épreuves, les coefficients. certains référentiels associent à ce document une table de correspondance entre les compétences et les savoirs associés	Référentiel de certification	Référentiel d'évaluation	Référentiel de validation	Guide d'évaluation
Référentiel de formation	Ensembles des documents qui décrivent l'architecture de la formation, les contenus pédagogiques (programmes), les horaires, l'organisation des moyens Certains référentiels précisent <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Les modules de compétences générales et particulières et la liaison entre ces modules</li> <li>○ L'architecture générale ou logigramme de la formation (enchaînement logique des différents modules de la formation )</li> <li>○ La démarche pédagogique associée à la mise en place des apprentissages (logique d'acquisition des contenus des modules)</li> <li>○ Le niveau taxonomique d'acquisition des connaissances et savoir-faire</li> <li>○ Les regroupements thématiques des modules (domaines)</li> </ul> Tous les référentiels précisent le contenu détaillé des modules	Présence systématique niveau de détail variable Certains référentiels comprennent l'ensemble des documents	Souvent intégré au référentiel de formation Diplômes par UC : pas de référentiel	contenus de programme progression pédagogique souvent suggérée pas de guide d'équipements	La progression pédagogique est détaillée par le « programme d'étude » Les contenus sont définis par le « guide pédagogique » Le « guide d'organisation pédagogique et matérielle présente l'organisation des moyens

\* commentaires base sur l'analyse des référentiels

\*\* le cadre méthodologique prévoit la mise en place de l'ensemble des documents listés, nous verrons plus loin la situation réelle

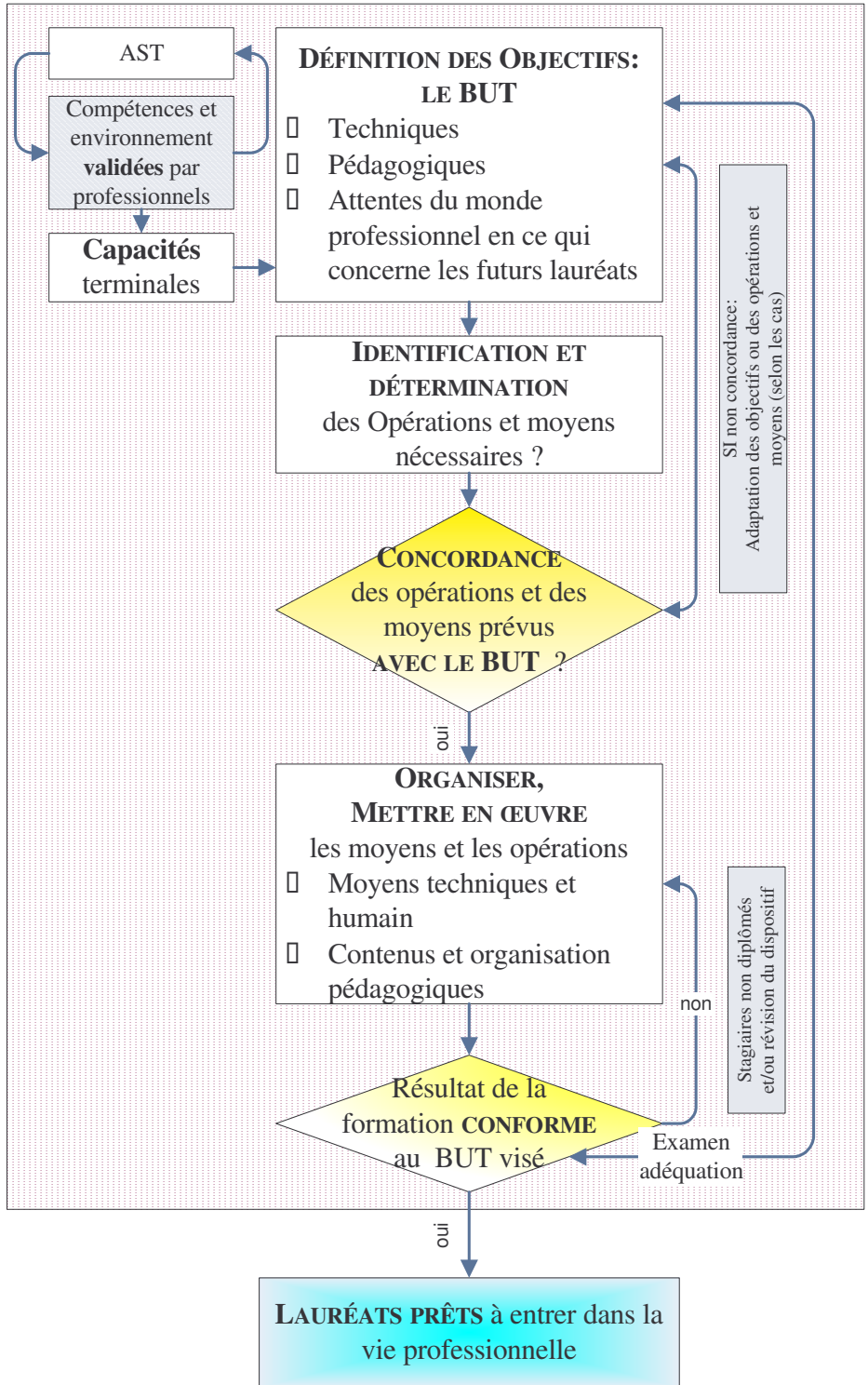
**DÉMARCHE « RESPECT DES ÉTAPES » VS DÉMARCHE « CENTRAGE SUR RÉSULTATS »**

**DÉMARCHE « RESPECT ÉTAPES »**



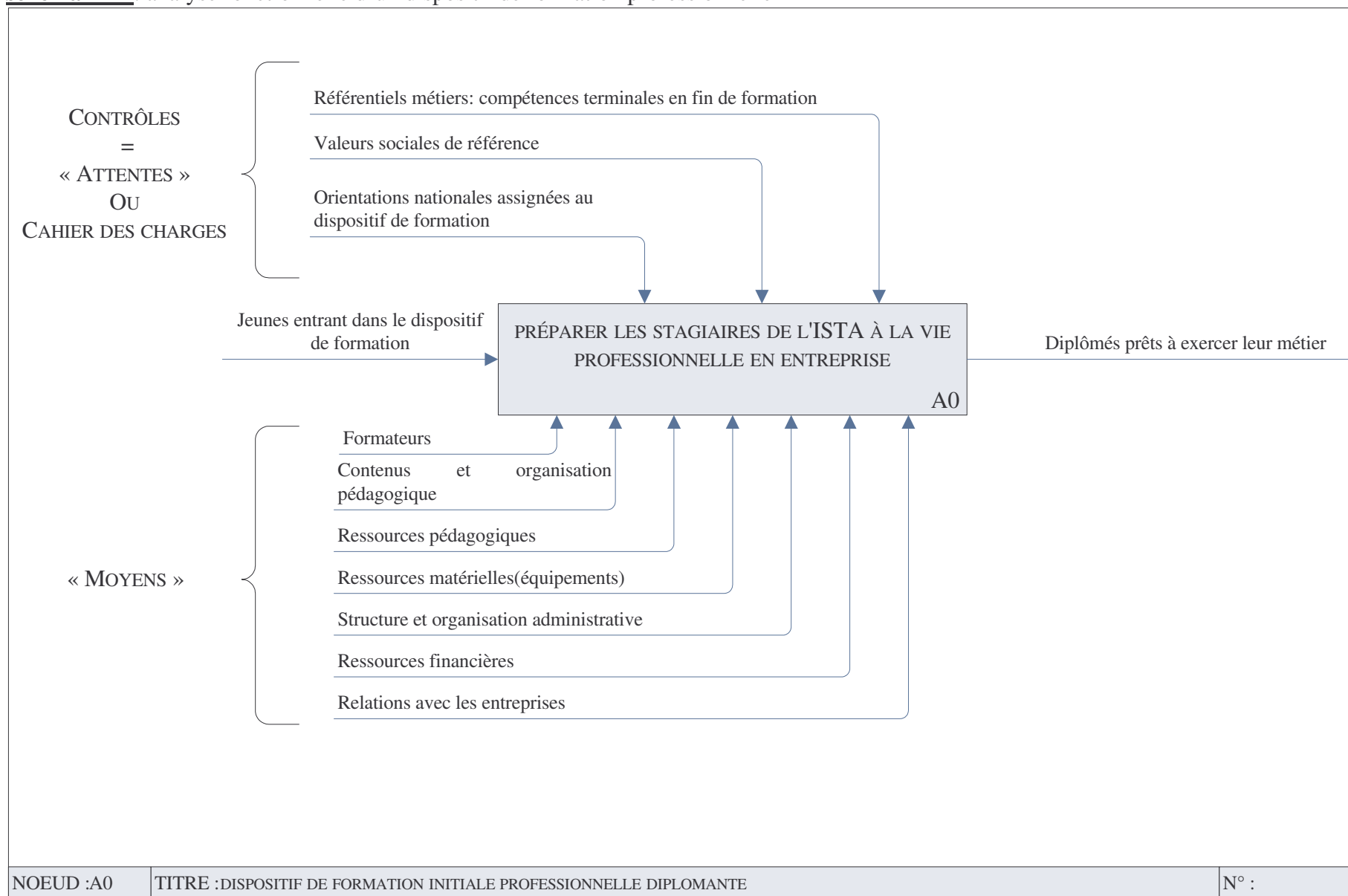
**RÉSULTAT = CONSÉQUENCE Du RESPECT DES ÉTAPES**

**DÉMARCHE « CENTRAGE SUR RÉSULTAT »**



**RÉSULTAT = CONSÉQUENCE de la conformité au BUT**

**schéma n° 2** : analyse fonctionnelle d'un dispositif de formation professionnelle



NOEUD :A0

TITRE :DISPOSITIF DE FORMATION INITIALE PROFESSIONNELLE DIPLOMANTE

N° :

Source : projet qualité provisoire de l'ISTA IAA



**Schéma n° 3 :** mise en correspondance de l'approche processus (approche transversale) et de l'approche hiérarchique pour les organisation

