

Membre de l'université Paris Lumières

Bernard MASINGUE

Contribution au pilotage des politiques de formation professionnelle dans les organisations

Une recherche dans le cadre d'une Validation des Acquis de l'Expérience (VAE)

Thèse présentée et soutenue publiquement le 25/05/2018
en vue de l'obtention du doctorat de Sciences de l'éducation
de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de M. Philippe Carré (Université Paris Nanterre)

Jury :

Rapporteur :	M. Gilles Hubert	Professeur, Université Paris Est Marne la Vallée
Rapporteur :	M. Olivier Las Vergnas	Professeur, Université de Lille
Président du jury de VAE	M. Jean-Luc Muller	Maître de conférences, Université Paris Nanterre
Membre du jury :	M. Christian Dapilly	Ancien DRH, Veolia Environnement
Membre du jury :	Mme Sandra Enlart	Directrice générale, Entreprise&Personnel, HDR
Directeur de thèse :	M. Philippe Carré	Professeur des universités, Université Paris Nanterre

Remerciements

D'abord à Philippe Carré, mon directeur de thèse et bien plus encore. Aux membres de mon Jury, Christian Dapilly, Sandra Enlart, Gilles Hubert, Olivier Las Vergnas et Jean-Luc Muller, pour avoir accepté de s'investir dans mon travail et pour le temps que cela leur a coûté. Ils ont toute ma gratitude.

Ensuite pour celles et ceux qui ont jalonné ma route. Parce que mon expérience est largement le produit de leur rencontre :

Francois Vidal, mon frère, parti bien trop vite. Il m'a rendu meilleur mais pas autant que lui.

« *Mon cercle rapproché* » dont les rencontres professionnelles se sont transformées en amitiés profondes et desquelles j'ai plus reçu que donné :

Gilles Hauser, Francois Maître, Philippe Carré, Pierre Caspar, mon maître, Sandra Enlart, Gilles Fryde, Olivier Charbonnier, Christian Dapilly, Patrice Guezou, Franck Vallerugo, Sarah Guillouet, Philippe Joffre.

Celles et ceux qui – dans la compétence et la complicité – m'ont accompagné à des moments de mon parcours et pour lesquels je peux dire pour chacune et chacun ce qu'ils m'ont apporté :

Jean-Yves Pailloux, Maurice Jeanneau, Jean-Marie Luttringer, Anita Favreau, Hugues Blassel, Jacques Bonnivard, Claude Faure, Jeanne Defreyn, Henri Butel, Christian Batal, Francine Pallut, Franco Secci, Sophie Thievent, Jean Chaguiboff, Françoise Sirrerols, Gérard Metoudi, Bernard Tarrin, Jean Marc Erbes, Claude Germain, Jacques Gandrille, Valérie Louradour, Karima Hirt, Marc Rolland, Claude Finot, Elisabeth Joyaux, Jean Paul Jacquier, Catherine Dubois, Laurence Sarton, Olivier Bas, Etienne Forcioli-Conti, Jean Roch Michel, Geneviève Jouvenel, Jean-Francois David, Delphine Jardin, Jean Desrousseaux, Jean-Baptiste Schmider, Agnès Denis, Pierre Thillet, Alain Meignant, Jean-Francois Danon, Stéphanie Friess, Catherine Cichy, Franck Martin, Annie Duperrier, Pascale Levet, Sylvie Martinon, Gilles Hubert, Dominique Scharwach, Claude Jeannerot, Dominique Broux, Éric Boyer, Guy Le Boterf, Patrick de Charette, André Voisin, Nicole Raoult, Anousheh Karvar, Jean-Paul Bouchet, Yves

Chassard, Jacques Bahry, Vincent Merle, Michel Lalande, Ilhem Oualatau, Kristina Taura, Laurence Lamy, Jean Besançon, Jeanine Mendiboure, Benoit Lombriere, Julie Lavenu, Jean-Francois Gomez, Françoise Gerard, Yves Lichtenberger, Thierry Sibieude, Diana Lemeur, Denis Brochier, Pascale d'Artois, Cécile Deperrois, Antonin Sene, Carine Seiler, Laurent Duclos, Valérie Burgorgue, Maud Pigeassou, Ouardia Zerrar, Driss Alaoui Mdaghii, Éric Ardouin, Sylvie Faucheux, Alexandre Pascal, Xavier Baron, Bernard Galambaud, Laurent Duclos, l'équipe d'Entreprise&Personnel, Daniel Vattant, Béatrice Delay...

Et tous les autres....

Et puis, même s'ils ne sont pas de mon champ professionnel, celles et ceux dont l'amour et l'amitié ont accompagné mon parcours et, plus souvent qu'ils ne le croient, permis de le réaliser.

- *Mes enfants, dans une éducation réciproque : Yann, Marion (qui a osé passer sa Thèse avant moi), François.*
- *Et leur Mère : Marie Claude, dans son appui à ma professionnalisation et Carine, dans l'invention partagée de parcours apprenants.*
- *Thierry, Christophe et Natacha, les frères et la sœur de Yann pour nos apprentissages en commun baroques mais fertiles.*
- *Mes amis de toujours : Monique (ma sœur et mon amie) et Jacques Canneva, Jacques et Marie-France Blanken et leur havre, généreux lieu d'écriture, Michel Nardy, Françoise et Michel Bouissou, présents depuis la nuit des temps.*
- *Toute la Fratrie Masingue de laquelle j'ai beaucoup appris.*

Et ma reconnaissance à :

- *Vincent Masingue, skipper du Tamata à bord duquel, dans une navigation au long cours, j'ai démarré l'écriture cette thèse ;*
- *Fanny Barbier, enfin, pour son accompagnement dans la formalisation de cette thèse. Par sa coopération et son expérience de consultante, elle a grandement facilité ma tâche.*

Résumé

Cette thèse s'inscrit dans une ambition de Validation des Acquis de l'Expérience.

À ce titre sa première partie décrit un itinéraire professionnel à travers l'exercice de différentes responsabilités dans une carrière essentiellement dédiée à la formation professionnelle. Elle cherche à démontrer que le professionnalisme acquis peut s'assimiler à des compétences d'expertise.

La deuxième partie explique comment un praticien de la formation a pu et voulu, pour l'exercice opérationnel de son propre métier, bénéficier des apports de la recherche et des chercheurs. Au point d'instituer une certaine porosité entre leurs activités respectives, facteur objectif de progrès réciproques.

La troisième partie témoigne d'une recherche approfondie sur les conditions de pilotage des politiques de formation dans les institutions de travail. À partir du récit des pratiques issues de la Loi française de 1971, elle démontre le caractère unilatéral de la seule logique d'investissement en matière de formation, négligeant, de ce fait la réalité des pratiques effectives. Forte de ce constat, elle propose un nouveau postulat, postulat d'une double logique de pilotage de la formation dans les organisations : celle liée aux risques de dysfonctionnements dans la production du travail et celle d'investissements pour faire face aux risques d'inemployabilité liés aux évolutions des organisations et des technologies... Les modalités de mise en œuvre de la formation qui en résultent y sont présentées dans leur détail.

Enfin, ce chapitre se termine sur les conditions actuelles et prospectives pour une mise en œuvre positive de ce pilotage.

Mots clés : pilotage, VAE, formation professionnelle, compétences, employabilité, professionnalisme.

Summary

This thesis is part of an ambition to Validation des Acquis de l'Expérience (Validation of Acquired Experience).

As such, its first part describes a career path through the exercise of different responsibilities in a career mainly dedicated to vocational training. It seeks to demonstrate that the professionalism acquired can be assimilated to expertise skills.

The second part explains how a training practitioner was able and willing, for the operational exercise of his own profession, to benefit from the contributions of research and researchers. To the point of instituting a certain porosity between their respective activities, objective factor of reciprocal progress.

The third part shows an in-depth research on the steering conditions of training policies in work institutions. From the narrative of the practices resulting from the French Law of 1971, it demonstrates the unilateral character of the sole logic of investment in training, neglecting, therefore, the reality of the actual practices. On the strength of this observation, it proposes a new postulate: a postulate of a dual logic of steering training in organizations, one related to the risks of dysfunctions in the production of work and one related to the investments to cope with the risks of unemployability due to the evolution of organizations and technologies ... The resulting methods of implementing the training are presented in detail.

Finally, this chapter ends with the current and prospective conditions for a positive implementation of this pilotage.

Key words: pilotage, VAE, vocational training, skills, employability, professionalism.

Le talent est individuel.
La compétence est collective.
François Vidal

Table des matières

Remerciements	2
Résumé	4
Summary	5
Table des matières	7
Introduction	9
Première partie - La construction d'un professionnalisme et d'une expertise	12
I-1 Insertion dans le monde de la FPC	12
I-2 Devenir Formateur	14
I-3 Concevoir et animer des dispositifs de FPC	17
I-4 Devenir Consultant (création d'Interface)	22
I-5 Devenir DRH	27
I-6 Devenir Directeur de la formation	32
I-7 Militer	44
I-8 Naviguer	45
En synthèse	47
Deuxième partie - Les contributions de la recherche dans mon histoire professionnelle....	49
II-1 Première circonstance	50
II-2 Deuxième circonstance	51
II-3 Troisième circonstance	51
II-4 La recherche-action comme consultant	53
II-5 La recherche-action comme acteur opérationnel	55
II-6 Les publications	58
II-7 L'enseignement : une recherche-action pour un praticien	61
Troisième partie – La double logique des politiques de formation dans les organisations..	63
III-1 Avant-propos	63
III-2 La thèse	64
III-3 Genèse et construction des logiques	65
III-3-1 Création et ambition de la loi de 1971, première loi de la formation professionnelle	65
III-3-2 L'interprétation consumériste	65
III-3-3 L'adaptation à la logique consumériste...	66
III-3-4 ...Et sa contestation	67
III-4 Le concept d'investissement-formation	68
III-4-1 Dynamique du concept d'investissement-formation	69
III-4-2 Du concept à la méthode et aux outils	70
III-4-3 Les limites d'usage du concept	71

III-5	Une cohabitation de logiques	72
III-6	Les réponses apportées par la loi de 2014	73
III-7	Un nouveau postulat	74
III-8	Le risque et la formation	75
III-9	Une double logique de pilotage	76
III-10	Pilotage des formations professionnelles dans les organisations selon leur logique d'appartenance	77
III-10-1	Finalités concrètes	79
III-10-2	Objectifs opérationnels	79
III-10-3	Prescripteurs	80
III-10-4	Dispositifs pédagogiques dominants	80
III-10-5	Systèmes d'évaluation	82
III-10-6	Dialogue social	82
III-10-7	Système de financement	83
III-11	Incidences sur les plans de formation	85
III-11-1	Chapitre logique de fonctionnement	85
III-11-2	Chapitre logique d'investissement	86
III-12	Les nécessaires conditions d'accompagnement du pilotage par les deux logiques.	
	Constats et Préconisations	86
III-12-1	Pas d'apprentissage du professionnalisme sans confrontation avec le travail réel	87
III-12-2	Piloter la formation comme un projet	89
III-12-3	Donner du temps à l'investissement cognitif	91
III-12-4	Redéployer l'expertise des pilotes de la formation	94
III-12-5	Réinvestir le dialogue social	95
III-12-6	Piloter les coûts	96
III-12-7	Synthèse et préconisations	97
	Pour conclure	101
	Annexes techniques	104
	Le concept d'investissement	105
	Le concept de risque	110
	Bibliographie	115
	Curriculum Vitae	119

Introduction

Cette thèse s'inscrit dans l'ambition d'une Validation des Acquis de l'Expérience (V.A.E.).

Plusieurs raisons m'ont amené à l'entreprendre.

La première obéit à un constat simple : autant les travaux et la littérature sont abondants en matière de formation professionnelle et de ses ingénieries, autant ils sont peu nombreux, voire absents, dans le domaine spécifique du pilotage stratégique des politiques de formation professionnelle dans les organisations de travail. Or mon parcours professionnel m'a amené à m'impliquer concrètement dans la construction de politiques de formation pour plusieurs organisations au point d'en avoir proposé quelques principes...

Mais à l'occasion de l'actualisation de mon chapitre sur le pilotage de la formation dans la troisième édition du *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*¹, j'ai subodoré une obsolescence partielle de mon travail. Non que les méthodologies présentées y soient devenues obsolètes – ce n'est pas le cas – mais parce qu'elles méritaient d'être approfondies et complétées. D'évidence le travail qui en découlait ne pouvait, de mon point de vue, se suffire d'une « simple » posture de praticien. Au contraire, il devait s'inscrire dans une recherche de nature universitaire mais s'appuyant sur mes acquis professionnels. D'où l'idée d'en faire une thèse.

Elle part en effet de l'hypothèse que le maillon faible de la formation professionnelle dans les organisations – entreprises ou services publics – résulte, davantage des faiblesses méthodologiques de son pilotage et de sa mise en œuvre que des insuffisances budgétaires ou de moyens. Je suis d'autant plus sensible à cette réalité compte tenu de mes différentes responsabilités professionnelles sur ces sujets.

Une deuxième raison part d'une envie. Celle de conclure mon parcours professionnel par quelque chose de l'ordre d'une « production de synthèse » réinvestissant mes

¹ Carré, P., Caspar, P., (dir.), (2017 pour la 4e édition), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod

expériences de Formateur, Consultant, Directeur des Ressources Humaines et Directeur de la Formation dans différentes institutions.

Entreprendre une thèse à partir de ces différents vécus, et des expériences que j'ai pu y acquérir, m'a semblé un exercice académique adéquat pour cette ambition. En même temps qu'elle devait me permettre la poursuite, toujours utile, de mes perfectionnements dans l'objectif jamais atteint de la maturité de mes savoirs.

Une troisième raison s'explique par ce qui reste en moi de l'adolescent n'ayant pu et su conclure sa formation initiale à un niveau pourtant atteignable dans mes contextes de l'époque. Demeure en moi comme une sorte de blessure narcissique qu'un doctorat des universités, malgré le temps, voudrait, en quelque sorte, réduire...

Par ailleurs, ayant travaillé pour d'autres à la mise en œuvre de la VAE, j'avais pu constater que sa valeur ajoutée reposait beaucoup sur une sorte de reclassement de ses vécus et aussi sur une meilleure objectivation de ses savoirs et savoir-faire. Et il m'intéressait de faire cette démarche pour moi-même motivé par ce résultat singulier.

Cette thèse, si elle est académique, s'appuie beaucoup sur mes expériences. Pour autant, celles-ci se sont toujours nourries du travail des autres, en particulier académique quand il s'agissait de mettre de l'ordre et du sens dans mes activités.

Son premier chapitre témoigne, dans son récit, de ma reconnaissance à l'égard de toutes ces personnes qui, dans un partage de la tâche (et souvent par leurs écrits) m'ont permis de féconder mes pratiques au départ essentiellement autodidactes. Il présente donc – comme un dossier de preuve et aux différents moments de ma vie professionnelle – la construction des acquis du praticien-expert que je suis devenu. Il voudrait aussi, un peu, apporter, dans un ordre inversé, une modeste contribution à la validation de leurs théories.

La deuxième partie de ce travail vise à décrire la place qu'a tenue la recherche dans la succession de mes activités professionnelles. Elle est constituée d'une description de mes principaux investissements associée à une sélection d'un certain nombre d'articles, dossiers, rapports ou contributions que j'ai pu rédiger au cours de ma carrière et se rapportant aux ambitions de cette thèse. Ils constituent, à mes yeux, une preuve tangible de cette transformation de mes vécus de Recherche tout au long de mon parcours professionnel en expériences et en convictions.

Enfin la dernière et troisième partie propose et argumente, comme cela se doit, une problématique nouvelle, à savoir : « l'identification de deux logiques dans le pilotage de la formation professionnelle au sein des organisations de travail » et leurs conséquences sur les pratiques et les mises en œuvre. À ce titre, elle constitue une production originale. Les conceptualisations qu'elle impose viennent, il me semble, pleinement rejoindre les ambitions de toute thèse universitaire : développer de la connaissance sur les sujets traités.

Dans la relecture de son travail, l'auteur, inscrit dans le processus de validation de son expérience, est saisi par deux pensées contradictoires : celle de la satisfaction d'avoir abouti à une production originale, argumentée, opérationnelle et donc utile, et celle, à l'inverse, d'un risque de vacuité de cette production.

Ce dernier sentiment est sans doute l'apprentissage ultime de mon investissement : celui de la confirmation que le « doute fécond » pour savoir combattre ce qu'il y a en soi de péremptoire, est un ingrédient de base de toute éducation permanente. Cette leçon, comme dans la fable, vaut bien une thèse²...

NB : La rédaction de cette thèse s'est conclue début mars 2018 c'est-à-dire juste avant que les pouvoirs publics décident d'une évolution significative des lois sur la formation professionnelle. Les réformes proposées n'ont – en l'état actuel de leur projet – qu'une incidence marginale sur ce travail.

² Mon travail se limite aux questions du pilotage de la formation professionnelle : j'ai bien conscience qu'il survole plusieurs aspects disciplinaires sans vraiment les traiter (ingénierie et pédagogie en particulier). Je me suis imposé cette posture pour deux raisons principales : d'une part parce qu'elles sont largement traitées par nombre d'auteurs. La deuxième, qui découle de la première, est tout simplement que je ne crois pas que mes expériences puissent, dans l'état actuel de leurs apports, m'autoriser à dire des choses nouvelles sur ces sujets.

Première partie - La construction d'un professionnalisme et d'une expertise

*Je suis sorti major
au concours de circonstances.*

Anonyme

I-1 Insertion dans le monde de la FPC

Ma rencontre, tout à fait fortuite, avec le monde de la formation professionnelle, se situe à l'automne 1970. Ce n'était pas une mauvaise date.

À cette époque, à 27 ans, après une scolarité trop sommaire et quelques petits emplois, je terminais, mal, une période de quatre années de Technico-commercial dans la radiologie médicale. Les visites aux radiologues privés et publics que je devais faire avec régularité pour la promotion des produits de la marque n'avaient plus pour moi aucun intérêt. Si les premières années, la découverte de mon métier et celui de mes prospects, avaient pu stimuler mes curiosités et mes motivations, il n'en restait plus rien et la question de mon devenir professionnel et de mon devenir tout court devenait chez moi une question lancinante³.

C'est le hasard, bien aidé par les réseaux bourgeois, qui me fit rencontrer les dirigeants du Cesi (Centre d'Études Supérieures Industrielles).

En 1970 le Cesi, sous l'autorité de Raymond Vatier, après une remarquable réussite sur Paris et Lyon dans la formation d'ingénieurs de production au bénéfice de techniciens et d'agents de maîtrise en cours de carrière, voulait développer son

³ À ce titre je ressemblais à nombre de professionnels, orientés davantage par les nécessités que par les intérêts, qui, après quelques années d'exercice de leur emploi, se posent sans savoir y répondre la question de leur devenir et du sens de celui-ci.

implantation en province et, entre autres, à Nantes. Il était donc dans une stratégie de recrutement pour confier à de nouveaux collaborateurs des responsabilités d'organisation et d'animation de stages de formation au bénéfice de cadres des entreprises du Pays de la Loire et aussi de la Bretagne.

Ma chance fut qu'à ce moment ce métier « d'ingénieur de formation » (pour reprendre la formulation du Cesi) était un métier neuf, donc sans réel repère sur les facteurs nécessaires à son exercice, et que la nature des profils aptes à l'exercer était en fait laissée à la libre appréciation des managers recruteurs sans beaucoup de certitudes sur les aptitudes recherchées. Ainsi toute candidature, sous réserve qu'elle obéisse aux règles comportementales du milieu des ingénieurs et des cadres, était *a priori* recevable.

Petit-fils, fils, frère et beau-frère d'ingénieurs, je connaissais nécessairement et sans peine les « codes sociaux » et la culture du milieu, voire même j'en avais une certaine capacité critique. Sans doute aussi mes inquiétudes sur mon devenir me rendaient-elles apte à poser de bonnes questions sur les ingrédients nécessaires à l'exercice de ces fonctions. Toujours est-il que sur la base à la fois des circonstances, de mon réseau familial, du besoin chez le responsable nantais du Cesi d'aider un « petit jeune » sans qualification profonde mais sans doute un potentiel, et, chez moi, la conviction immédiate que j'avais là une piste rare pour m'en sortir, je fus recruté au centre de Nantes. *A posteriori* je dois une reconnaissance essentielle à ceux qui ont, pour de bonnes et de mauvaises raisons, pris ce risque de me recruter⁴.

⁴ Cela m'a appris d'ailleurs que les recrutements de jeunes ne doivent pas obéir seulement aux critères d'adaptation à un emploi identifié et normé. Par définition, l'intégration de nouveaux collaborateurs, surtout ceux en premier emploi, peuvent/doivent aussi être l'occasion de "perturber" les organisations par de nouveaux regards, par d'autres manières de voir les choses, par des créativité, des convictions et des motivations originales, et ainsi, collectivement, faciliter l'adaptation aux temps qui viennent. En acceptant nécessairement le risque que cela ne fonctionne pas toujours.

I-2 Devenir Formateur

L'autre privilège de l'époque fut de me permettre de me former réellement. Et de pouvoir en prendre le temps. Cela en bénéficiant de trois « ingrédients ». D'abord par l'immersion dans le milieu, la découverte de mes homologues du Centre de Nantes aux profils si différents (enseignants, psychologues, cadres d'industrie, ancien libraire; de gauche, de droite, militants et opportunistes) mais tous, peu ou prou, à la recherche de l'alchimie de ce métier de pilotage de dispositifs de formation, aux contours si exigeants mais si peu normés pour eux. Et donc dans le paradoxe d'un exercice autodidacte du métier de formation des autres. Avec cependant une dimension collégiale de cette autodidactie qui la rendait « méta-apprenante ».

Le deuxième « instrument » de mon intégration fut la lecture du *Développement de la Personne* de Carl Rogers⁵.

Elle m'avait été suggérée par mes nouveaux employeurs et c'était d'ailleurs surprenant, au premier abord, que ce monde d'ingénieurs et de cadres me propose ce type de lecture. Cela s'inscrivait dans le contexte post-68 qui découvrait les sciences humaines avec la foi du néophyte, mâtinée d'un humanisme chrétien (autour du personnalisme), appuyée par le magistère qu'étaient en train de conquérir les psychologues et psychosociologues à qui on prêtait, dans ce monde de la formation des adultes, des savoirs essentiels, déterminants et quelque peu occultes...

La lecture de ce livre et ce qui va l'accompagner ont été pour moi – totalement ignorant de ces disciplines – un moment essentiel de ma professionnalisation dans mon nouveau métier et, au-delà dans la construction de mes évolutions personnelles : découverte de l'empathie, donc de la force de l'écoute neutre, analogie de la non-directivité dans les processus d'apprentissage... De différentes manières, ce livre restera une boussole dans mon itinéraire. Un repère quand, par facilité, on voudra, moi le premier, croire que les processus suffisent à l'animation et à la conduite des personnes et des communautés humaines.

⁵ Dunod, coll. « Psychologie sociale », 1998.

Le troisième ingrédient pour mon développement dans ce nouveau métier a reposé sur des mises en situation : d'abord comme stagiaire en participant à une formation de cadres de PME des Pays de Loire⁶. Au cours de cette formation, j'ai participé, dans le cadre de son programme, à un « séminaire de communication » de quatre jours en résidentiel dans un château de la banlieue d'Angers. Ce fut un grand moment pour moi (et sans doute pour le groupe). Totalement apprenant⁷, positif sur le travail de mes comportements, assez ludique également. Et puis ce fut l'occasion de la rencontre de ces deux animateurs qui allaient jouer un grand rôle pour la suite dans ma professionnalisation.

Ensuite, également assez vite, j'ai été mis – dans une posture abusive de co-animateur – en position de formateur pour un stage de demandeurs d'emplois organisé par le Cesi. Apprentissage du statut, difficulté d'y exister, résistance à avouer que l'on est soi-même en apprentissage, système de relation complexe avec l'animateur principal... En fait, déjà beaucoup de questions que se posent en permanence les communautés de professionnels de la formation.

Mais aussi apprentissage de ceux que l'on ne nommait pas encore « les apprenants ». Des cadres en activité, souvent autodidactes, dotés d'une vraie personnalité mais qui n'acceptaient de s'exprimer vraiment que si on les laissait parler leur propre langage et non pas celui, codé, des cadres diplômés. Des demandeurs d'emplois aussi à une époque où le chômage des cadres était encore marginal donc culpabilisant pour ceux qui le subissaient... Toutes ces rencontres, assez mal analysées en situation pourtant, constituaient le commencement d'une culture sociologique d'un monde dans lequel je devais et j'allais « intervenir ».

Enfin, dernière modalité de ce processus de formation d'intégration dans mon nouveau métier : une « formation de formateur » de trois mois à temps plein au Centre de Lyon du Cesi, donc dans une sorte de semi résidentiel. Étape importante bien sûr sur le fond et sur la forme. Une promo d'environ 25 participants de tous bords : d'entreprises, du Cesi, de demandeurs d'emploi.

⁶ À ce sujet je n'ai jamais oublié l'anecdote de ma première prise de parole dans un groupe constitué : banalement cette formation débutait par les présentations individuelles de chaque participant. J'étais au milieu de ces présentations et je me souviens de n'avoir rien entendu de celles qui ont précédé la mienne, trop préoccupé de ce que j'allais avoir à dire, et rien entendu des suivantes, trop inquiet de ce que j'avais pu dire : depuis je n'ai jamais pu organiser un tour de table de présentation sans penser à ce moment personnel, convaincu que je ne devais pas avoir le monopole de cette incapacité d'écoute.

⁷ Ah ! la découverte du *feedback* et des jeux de rôle comme acteur mais aussi comme observateur !

Nous partîmes d'abord, pour débiter cette formation, pendant deux semaines dans un gîte rural des Cévennes, en quasi autarcie. Le matin nous allions chez un potier à proximité apprendre et se faire transmettre ses savoir-faire manuels. Et l'après-midi, pour ce que je m'en souviens, était consacrée à de longues – et intéressantes – présentations individuelles. Je garde un très bon souvenir de cette quinzaine : cool dans un pays de caractère que je découvrais, une vie de groupe assez sereine et des rencontres individuelles de qualité⁸.

Après ces 15 premiers jours, Antoine Martin⁹, de retour à Lyon nous dit : « vous voulez devenir formateurs, vous êtes dans un stage pour cela, le meilleur moyen pour apprendre est donc que vous fabriquiez vous-mêmes le programme de votre formation. » Cette démarche m'a permis de toucher concrètement du doigt les limites de la non-directivité en pédagogie. En clair il nous manquait la boussole pour tracer la route et nous avons mis presque 6 à 7 semaines à construire un programme que nous avons eu du mal alors à exécuter, faute de temps restant. Pour autant nous avons eu des débats passionnants, quelquefois magnifiques voire somptueux qui objectivement m'ont aidé à savoir trouver ma place dans un groupe, à comprendre un peu les stratégies de comportement pertinentes, à constater aussi une capacité de leadership souvent cependant dégradée par le besoin de briller. Donc un travail à bien des égards utile. Sauf que, dans le même temps, venait de se voter la Loi emblématique de 1971 sur la formation professionnelle et nous n'en avons pas touché un mot¹⁰.

Tous ces processus d'apprentissage mis bout à bout (et qui peuvent apparaître luxueux quand on voit aujourd'hui les pratiques !) ont fini par constituer, dans une sorte de pédagogie d'alternance informelle, un bagage acceptable pour me rendre apte à assurer, non sans crainte mais quand même, des responsabilités de formateur en autonomie...

⁸ En particulier Claude Germain, ancien chef d'entreprise, et qui allait créer le centre du Cesi à Aix en Provence. Un patron "chrétien de gauche", bourgeois lyonnais, plein de contradictions qui le rendaient attachant. J'ai eu pour lui –il est décédé quelques années après d'un cancer– une réelle amitié qui m'a fait beaucoup de bien à une époque où les repères anciens s'estompaient et où les nouveaux restaient encore largement flous...

⁹ L'animateur, responsable du cycle, Antoine Martin, était une figure de l'institution. Il allait d'ailleurs terminer sa carrière comme DRH de Danone ce qui, Antoine Riboud, régissant, n'était pas rien...

¹⁰ À l'inverse nous avons réussi à constituer deux équipes de volley ball, au final d'un bon niveau, ce qui nécessairement augmentait les temps de pause au fur et à mesure de l'avancée de notre formation...

I-3 Concevoir et animer des dispositifs de FPC

Pour des raisons extra-professionnelles, je fus muté au centre de Paris du Cesi. Ce n'était pas la même culture. À Nantes, le système de valeurs, je l'ai dit, était « chrétien humaniste »; à Paris, il était social-libertaire sous le leadership de son directeur mais aussi d'une prégnance forte de FO - Cadres, c'est-à-dire une tradition laïque, un peu anar mais aussi rocardienne tendance PSU. Inutile de préciser que les Entreprises clientes du Cesi (majoritairement des grands groupes industriels dont Renault qui nous hébergeait) étaient d'un système de valeurs davantage nantais que parisien. Pour ce qui me concerne, je fus assez content de trouver à Paris un contre-modèle ou en tout cas un modèle décalé de l'humanisme chrétien dont j'étais issu et j'y plongeais avec une certaine jouissance en même temps que mes cheveux poussaient pour marquer mes appartenances. Avec cependant un minimum de distance, voire de posture de contre-pouvoir : j'adhérais au syndicat CFDT.

En arrivant au Centre de Paris, on me confia l'animation d'un dispositif de formation dit « Perfectionnement de Cadres » d'une durée de trois mois à temps plein pour des salariés en « passage Cadre » (moment essentiel dans la vie d'un professionnel) et aussi pour des cadres demandeurs d'emplois en appui à leur reconversion. Ce dispositif était, à mon arrivée, excessivement structuré : le planning était tenu par les assistantes, les intervenants assurés du renouvellement de leur prestation. Le rôle qui était le mien consistait alors d'une part, commercialement, à faire en sorte qu'il démarre avec 24 participants (seuil exigé pour la bonne santé économique de l'institution), et une fois démarré, à en assurer la conduite formelle et les régulations par des petites séquences régulières pour écouter ce que les participants avaient à dire, à suggérer, à critiquer. Et puis, surtout, il revenait à l'animateur que j'étais désormais, de porter des analyses psychosociologiques sur l'état du groupe, censées permettre à celui-ci de découvrir d'autres limites à son propre raisonnement, à sa maturité mais aussi de constater la progression collective – grâce à la pédagogie mise en œuvre – qui était collectivement en marche. J'avoue avoir succombé à cette pratique. Le silence poli que je recevais du groupe à la fin de mes interventions et la perplexité – positive – qui en découlait étaient pour moi la manifestation tangible de la pertinence de mes propos et de leur force éducative. Aujourd'hui je me demande si ces silences n'étaient pas tout simplement de la dubitativité. Mais, dans le milieu, ces séances étaient

institutionnellement nécessaires à la marque tangible de notre rôle d'animateur. Sa distinction essentielle par rapport à l'enseignant. Indispensable au statut comme le sifflet pour un arbitre.

Après une première animation dans cette configuration, j'eus vite envie de construire la prochaine session telle que je souhaitais qu'elle soit. Tout simplement parce que je voulais y apporter ma marque, signifier mes convictions. En particulier je considérai le programme tel qu'il était comme trop académique : une succession d'intervenants censés « cultiver » ce public de stagiaires qui, nécessairement, du point de vue de la puissance apprenante, ne pouvait pas l'être puisque majoritairement autodidacte. Sur la base de ma propre autodidactie mais aussi parce que j'avais déjà été étonné de la différence de qualité des propos de ces stagiaires quand ils étaient autorisés à parler dans leur langage et à partir de leur histoire, j'avais envie que le dispositif de formation s'appuie sur leur culture, en sachant la compléter, plutôt que de leur faire une formation sur « ce que l'on doit savoir et savoir être quand on est un cadre » (le savoir-faire technique étant, lui, un pré requis pour l'inscription par l'entreprise dans ce type de formation).

J'étais aussi marqué par ce que j'avais appris dans mon premier « séminaire de communication », en particulier combien travailler à partir de l'expérience acquise ou subie était un formidable outil d'acquisition des « compétences » nécessaires aux emplois de cadre.

Ici surviennent deux rencontres qui vont structurer et qualifier ma professionnalisation et par là une bonne part de mes engagements à venir.

D'abord François Vidal. Il sortait de son école d'ingénieur en agriculture. Par je ne sais quel réseau (celui de sa femme je crois), il assurait quelques vacations dans nos formations d'ingénieurs. Il avait le talent, le look (tenue noire en drap du paysan, barbe, sabots) et l'histoire militante (autour des événements et après 68) pour provoquer une « pensée décalée » considérée (pas forcément à tort) comme utile à de futurs ingénieurs tous construits dans le moule du monde industriel.

Nous avons le même âge et sans doute les mêmes projets de nous intégrer dans ce monde imaginaire de la formation des adultes. Vidal avait pour lui sa formation d'ingénieur, moi quelques années d'expérience professionnelle et tous les deux (lui en Ardèche et moi en Bretagne par la voile) des motivations pour les énergies renouvelables. Bref, une complicité d'intérêt, un système de valeurs en construction

mais partagé et l'envie de profiter, au bon sens du terme, des foisonnements du milieu. Tous les ingrédients d'une amitié qui ne se démentira pas et, au contraire, prendra au fil du temps et des circonstances, la dimension d'une belle fraternité. Mais aussi, dès le départ, une sorte de challenge entre nous sur la qualité, la pertinence, l'originalité de ce que nous faisons l'un et l'autre dans nos jobs respectifs mais homologues.

Deuxième rencontre, celle des retrouvailles avec les deux intervenants de mon séminaire à Angers. J'avais envie de travailler avec eux parce que, ce qu'ils avaient fait dans le groupe auquel j'appartenais, me semblait plein de pertinence, de rigueur et d'efficacité dans un domaine que je ne maîtrisais pas du tout (ou très mal) mais dont je subodorais le caractère essentiel pour la professionnalisation du cadre : celui des comportements.

Avec eux j'allais construire, réinventer le dispositif de formation ¹¹ dont j'avais la charge, me libérer des intervenants installés (non sans quelques incidents diplomatiques avec certains, choqués qu'un jeune animateur se permette de les remercier). S'installa ainsi entre eux (Maurice Jeanneau et Jean-Yves Pailloux) et moi une complicité et une complémentarité vraiment fécondes qui allaient perdurer longtemps à mon grand bénéfice.

Il est utile d'insister ici sur l'importance de ces trois rencontres dans l'acquisition du professionnalisme de ce métier dont je commençais à comprendre les formes. Au-delà des institutions, des processus formels et collectifs d'apprentissage, pouvoir réfléchir, inventer, se challenger à plusieurs dans la complicité, la confrontation positive et l'exigence de quelque chose qui devient l'amitié, est irremplaçable. Et pendant toute la suite de ma carrière, je rechercherai constamment à réinventer tout ou partie de cela. Dieu merci, j'en aurai souvent l'occasion.

La construction et l'animation de mon cursus sur ces nouvelles formes (quatre intervenants en tout et pour tout : un gestionnaire d'entreprise, un économiste et mes deux complices), essentiellement basées sur des apports disciplinaires en « socle de base » en amont ou en aval de travaux de groupe sous toutes leurs formes, produisirent une franche réussite dans ses résultats. Je m'y étais investi totalement. J'y passai tout mon temps. Et c'était – professionnellement et personnellement – une

¹¹ Ce sera ma première recherche.

réelle satisfaction de constater que la mayonnaise prenait, que mes stagiaires étaient des apprenants, que leurs entreprises étaient contentes. C'était du bonheur.

Dans le même temps, et de manière concomitante, le Centre de Paris du Cesi était en train de construire son implantation sur le plateau de Saclay dans de nouveaux locaux conçus et organisés pour la formation des adultes. Nous étions en 1972/1973. L'utopie pédagogique mais aussi une réflexion en profondeur sur ce que devait être un lieu d'éducation pour les adultes allaient structurer ses plans, l'organisation de ses salles de formation, de restauration, ses lieux collectifs dont deux amphithéâtres, son hébergement. Il s'agissait d'un lieu global, pensé globalement par une équipe d'ailleurs de grande valeur et sous l'impulsion d'une maîtrise d'ouvrage représentée par Henri Butel, directeur du centre de Paris qui en fit son œuvre avec tout l'investissement personnel que cela veut dire mais aussi la posture d'intégrisme sur le projet qui sera sa perte. Ce fut le Point F.

H. Butel me demanda de suivre le chantier en finition pour apporter l'éclairage de l'utilisateur. Autant dire que je devenais par là même un militant complètement adhérent des finalités du projet.

Il est de bon ton aujourd'hui de dénigrer le Point F. C'est vrai qu'il fut l'une des causes majeures des problèmes très graves qui allaient menacer l'existence du Cesi.

Pour ma part, à la place où j'étais, j'ai simplement voulu apprendre à m'en servir et par là-même à servir son projet. J'y ai d'ailleurs acquis une expérience dans l'articulation espaces/apprentissage qui m'a été bien utile dans des circonstances à venir.

Une fois installé sur le site, j'ai cherché, avec les promotions suivantes de mon cursus, à utiliser au mieux les ressources de ces infrastructures à disposition, ses salles dans leurs différentes configurations adaptées aux pluralités des situations pédagogiques, les équipements collectifs. Je me rappelle, pour l'anecdote, avoir pu inscrire la condition physique comme un élément fondé d'une formation de cadres. Nous utilisions 2 fois par semaine de 7h45 à 9h le gymnase. Tous les stagiaires étaient là, suivant un programme construit et adapté médicalement à leur situation individuelle. Tous, à la fin des 3 mois de stage, se louèrent de leur condition physique, facteur de bien-être professionnel, et les pertes de poids, les arrêts du tabac venaient compléter le tableau. Je me rappelle aussi la qualité des séances de restitution de travaux avec les représentants de leurs entreprises surpris de leur lucidité dans l'analyse de situations professionnelles. Je me rappelle le sérieux des participants dans des études

de problèmes, des visites de sites industriels, des rencontres avec des leaders d'opinion, une formidable soirée festive avec la fanfare des Beaux-Arts, conçue et organisée comme une véritable conduite de projet avec le déploiement de toute la méthodologie nécessaire (y compris économique). À ce niveau mon emploi était un emploi d'investissement total. Je ne m'en rendais pas compte. Cela m'était complètement naturel et plaisant. C'est-à-dire que ce n'était pas un effort de s'y investir totalement.

Mais à côté de mon petit bonheur, le devenir du Point F s'assombrissait : sa rentabilité était plus que problématique. Son usage par les responsables en place était davantage inspiré par le maintien des pratiques anciennes que par l'appétence à évoluer, à innover, alors même que le modèle économique ne pouvait fonctionner que dans cette innovation. Sa pertinence était fortement interrogée en interne du Cesi (au niveau central et dans les établissements régionaux qui devaient assurer son déficit par leurs marges) mais aussi, dangereusement, par le « système client » qui s'interrogeait sur cette vitrine « pédagogisante », voire gauchiste, et qui s'en inquiétait d'autant plus que l'on ne savait pas argumenter sur sa pertinence.

Pour aider à améliorer la rentabilité de ce Centre, les dirigeants décidèrent la création d'un nouveau département pour dynamiser la promotion du site, son remplissage (insuffisant en l'état) mais aussi proposer des prestations de formation que les entreprises viendraient réaliser au Point F. avec son appui d'ingénierie pédagogique. Je fus choisi pour assurer le management de ce département. Sans doute parce que j'avais manifesté de l'appétit à vouloir m'en servir.

Ce fut une activité pour moi très contrastée : à la fois VRP de mètres carrés à remplir mais aussi – pas assez – co-constructeur de séquences de formation très innovantes. Je pense, par exemple, à un événement pour 500 cadres d'IBM pendant plusieurs journées. Gros travail et quelques bonnes réussites ! J'appris aussi dans cette fonction quelque chose d'essentiel et que le monde de la formation néglige trop : les notions de prix de revient, de prix de vente et de prix d'achat d'un dispositif de formation et des phénomènes de déconnexion entre prix de revient et prix de vente, assez spécifiques à l'économie de la formation. Cela me restera très utile.

Pour autant, cette activité, pour utile qu'elle fut, était très loin de suffire à assurer le bon fonctionnement économique du centre. Pour moi la raison en était plus profonde. Elle tenait essentiellement dans le refus des responsables à vouloir s'en servir

vraiment. La cohabitation de la permanence du mode de fonctionnement antérieur et normatif qui leur convenait, avec un équipement qui portait en lui-même un projet pédagogique innovant et dont ils n'utilisaient qu'une faible partie, ne pouvait conduire qu'à la catastrophe.

Le drame du Point F ne fut pas son projet mais la timidité, voire le refus de nombre de ses responsables de vouloir s'en servir pour ce qu'il était : un centre innovant de formation d'adultes. La crise du pétrole de 1973 n'arrangea pas non plus les choses. (Encore qu'elle développait assez significativement le « marché » de la formation des cadres demandeurs d'emplois). Ainsi, dans une contradiction aberrante, le Point F véhiculait l'image d'un site de formation en rupture avec les canons traditionnels et scolarisants de la formation professionnelle des ingénieurs et cadres alors même que ses dirigeants et ses responsables n'osaient ou ne savaient s'en servir, s'excusant presque, à la limite, de l'avoir créé ! Ils finirent même par recruter à l'extérieur un nouveau directeur, jusqu'ici patron d'une usine de textile vendéenne, pour remettre « de l'ordre ». Ce qu'il fit avec les méthodes traditionnelles dans ce genre de situation. Ainsi managé, le Point F ne pouvait que mourir dignement. Ce qu'il ne manqua pas de faire.

J'ai beaucoup de ressentiment à l'égard des dirigeants de l'époque du Cesi. Manque de courage, de lucidité, d'esprit d'entreprendre, de leadership, couplé aussi à un certain laxisme économique dans le camp (restreint) des innovateurs. Cette expérience m'a fait constater *de visu* le rôle essentiel des dirigeants et leur responsabilité singulière dans des échecs tout à fait évitables mais auxquels ils ont contribué.

I-4 Devenir Consultant (création d'Interface)

Tout ce contexte m'avait conduit à réfléchir, bien avant que les dégâts de leur management ne se fassent réellement sentir, à mon avenir professionnel ailleurs qu'au Cesi. Non sans nostalgie, tellement j'y avais appris et trouvé des intérêts professionnels puissants.

Oui, mais pour faire quoi ?

Cette question, nous nous la posions beaucoup depuis un certain temps dans un petit groupe de quatre ingénieurs de formation du Cesi : François Vidal bien sûr, Gilles Hauser, François Maître et moi-même. Nous nous étions donné l'habitude de nous rencontrer régulièrement pour travailler sur nos devenirs respectifs : Gilles était en mèche pour une mission en Tunisie, François Vidal négociait une mission de secrétaire national à la CFDT et François Maître une embauche comme responsable de formation chez Valeo... Mais tous au final constatons que la formule « idéale » serait de nous retrouver dans une structure à créer, quitte à ne pas y entrer en même temps. C'est ainsi qu'allait s'inventer Interface, marquant nos vies à tous les quatre.

Et de fait, dès le retour de Tunisie de Gilles, les conditions étaient réunies pour lancer notre projet. Celui-ci était simple : nous considérons que tout ce qui précédait la mise en œuvre d'un processus de formation devait être pensé, structuré, mis en œuvre de manière beaucoup plus élaborée que ce que nous constatons des pratiques en cours. En fait nous voulions devenir ce que le Cesi nous nommait : des ingénieurs de formation, c'est-à-dire des professionnels performants de l'ingénierie des compétences et de la formation.

Il ne me restait plus qu'à quitter le Cesi dans des conditions me permettant d'autofinancer une activité nécessairement non solvable pendant le temps de son démarrage. Cela se fit assez vite pour pouvoir me lancer dans l'aventure. Dans le même temps, je posai ma candidature pour suivre le DESS de Paris I sur la Formation des Adultes et négociai avec les Assedic son financement.

Interface s'installa dans une pièce d'un appartement d'habitation. Une grande planche de bois sur tréteaux, un téléphone, une machine à écrire, un fax aussi je crois. L'appui en opportunité d'une ancienne assistante du Cesi pour le secrétariat. Avec ce minimum nous pouvions partir à la recherche du « business ».

Pour cela nous avions un modèle : Quaternaire Éducation, cabinet créé par Pierre Caspar et François Viallet (avec Guy Le Boterf) qui nous semblait vraiment le « must » de ce que pouvait être, dans nos métiers, un cabinet de consultants intelligents et progressistes. Je me rappelle les encouragements de P. Caspar à la lecture de notre première plaquette. Ils nous firent vraiment beaucoup de bien.

Quelques petits chantiers pour démarrer (petitement mais avec une régularité permettant l'optimisme). Tous les mardi soir et un samedi par mois, les quatre se réunissaient pour travailler le projet, appuyer les « permanents » et aussi renforcer notre complicité. Ces moments m'ont été essentiels (toujours ce besoin d'appartenir à un collectif complice).

*

* *

De manière concomitante et dans un autre ordre d'idée, cette période fut aussi l'arrivée du Macintosh d'Apple (le 128 d'abord). Ce fut un événement qui changea substantiellement l'exercice du métier. D'abord dans notre manière d'écrire. Écriture rapide d'un texte primitif et pouvoir le reprendre et le finaliser, faire du copier/coller, etc. Abandon, dans le travail, de l'écriture manuelle. Plus de scrupules à reprendre la page dactylographiée. Des mises en pages à la demande. Et puis la généralisation rapide d'Internet et les échanges en électronique... (Avec des inconvénients : ne plus pouvoir dire au client « mais mon rapport a été posté hier soir » pour se donner le temps de le finir.) Une nouvelle époque pour le travail intellectuel. Un apprentissage permanent, plutôt lent pour moi mais substantiel et jamais achevé.

*

* *

Interface se développa assez vite tant sur le secteur privé que public. Pour autant, tout n'était pas « bel et bon » dans nos missions. Le consulting demande de bien appréhender les objectifs, explicites, implicites, et cachés de sa maîtrise d'ouvrage : nous n'avons, je n'ai, pas toujours été bon(s) là-dessus. Par manque de lucidité, d'investissement nécessaire, de laxisme aussi. C'est tellement plus simple d'être primaire dans le traitement d'une demande primaire ! Faire la pédagogie de son client exige des « talents d'opportunité » et un niveau d'engagement que l'on ne sait pas toujours mobiliser quand il le faut. Et puis, sans nécessairement le savoir au départ, nous avons eu aussi des missions qui ne servaient strictement à rien pour des raisons plurielles. Ou seulement à faire dire par un externe ce que l'on ose (ou ne peut) dire en interne. Ces quelques missions inutiles ont alimenté notre compte d'exploitation soit par naïveté sur la finalité réelle, soit par nécessité ; ce n'est pas si simple de garantir le plan de charges d'un collectif qui tournait autour d'une douzaine de permanents

salariés. On parlait entre nous « d'interventions alimentaires ». Je ne crois pas que nous ayons dépassé les limites de l'acceptable.

Et, aussi, dans certains cas, nous n'avons pas su trouver le bon process, la bonne posture, le bon timing. À l'analyse, ces échecs ont souvent eu pour cause un positionnement dans un statut (sécurisant) de « sachant » avec son client ou ses services réputés « ignorants ». De se positionner en quelque sorte dans une logique scolaire quand la demande, et le métier, sont dans l'appui.

Face à cela, seule l'action du collectif permet de ne pas être dupe de ses propres pratiques. Le « leader » y joue un rôle essentiel. Non pas pour dire ce qu'il faut faire mais pour accompagner la réflexion et permettre au consultant de rentrer par lui-même dans un processus d'auto évaluation, moteur de ses progressions. La pratique de codirection d'Interface, surtout avec un interlocuteur comme François Vidal, agissait aussi comme moteur de nos lucidités indispensables.

Nos réussites, nos échecs, nos résultats positifs et/ou ambigus étaient donc le terreau de nos échanges au sein de notre collectif de consultants. Certaines régulations se faisaient sans que les leaders en aient connaissance, d'autres étaient l'objet d'un partage institutionnel, toutes m'ont servi à une découverte : celle de la « compétence collective », de son développement, de ses risques d'extinction. Par la force des choses, j'ai appris à la comprendre, à l'étudier pour pouvoir participer à son animation. Un collectif de consultants est pour cela une très bonne école. Surtout le nôtre, composé de seniors patentés mais aussi d'une bande de jeunes tout frais sortis de leur DESS et recrutés sur des critères de ressemblance (« un potentiel c'est quelqu'un qui vous ressemble quand vous aviez son âge » dit Bernard Galambaud¹² avec son humour habituel), c'est-à-dire volontiers contestataires spontanés de tout pouvoir à partir du moment où celui-ci prétend s'exercer. Bel apprentissage dans des postures quelquefois vachardes mais toujours complices et où tous les coups étaient permis de chaque bord, du moment qu'ils étaient apprenants. En tout cas, la vérification expérimentale de la formidable expression de Vidal : « le talent est individuel, la compétence est collective. »

¹² Galambaud, B., (2002), *Si la GRH était de la gestion ?* Éditions Liaisons.

Toute collectivité a une vie propre et ses événements. Gilles Hauser, tout en restant fidèle au fondateur qu'il fut tellement, avait pris le large pour poursuivre ses besoins de création et d'inventivité qui sont sa marque fondamentale. François Maître, d'une solidarité et d'une fidélité totales lui aussi à Interface, avait évolué pour rejoindre Bull, milieu réputé (pas toujours à raison !) plus proche de ses intérêts d'ingénieur/sociologue. François Vidal et moi restions donc aux commandes. Dans le respect et la complicité d'une amitié qui s'approfondissait mais aussi dans la dureté de nos exigences. En gros, nous faisons ensemble le métier que nous avons choisi et je crois que nous le faisons bien.

*

* *

Tout allait bien dans un quotidien juste ce qu'il faut de tourmenté. Interface se développait. À ce propos, il convient d'assumer une ambiguïté que les cabinets de conseil se gardent bien souvent de lever ; pour eux comme pour nous, l'activité noble c'est le conseil, l'activité moins valorisante, c'est l'animation ou l'intervention en formation. Mais c'est aussi la plus rémunératrice, celle qui assure le « fond d'activités » nécessaire à la bonne santé économique de la structure. De fait la part majoritaire de notre chiffre d'affaires reposait sur la facturation de formation. Comme tout le monde. Notre différence, ou en tout cas notre volonté, reposait sur l'ambition partagée par tous, de faire de ces animations non pas des moments magistraux mais des moments de développement professionnel par une meilleure compréhension des contextes de travail (dont d'abord celui des apprentissages pour lesquels nous étions là ensemble). Et par des pédagogies qui ne soient pas que magistrales mais sachent faire des situations professionnelles l'ingrédient nécessaire à toute professionnalisation et s'appuyer sur les pratiques des autres mais aussi sur la littérature.

*

* *

Je me souviens, avec une acuité inaltérable, de ma conversation téléphonique avec Vidal pour le prévenir de mon arrivée à la Martinique après une traversée de l'Atlantique qui m'avait éloigné d'Interface pendant six semaines. Il me dit deux choses : la première c'est qu'il avait négocié et gagné l'appel d'offres pour la réalisation du

Contrat d'Études Prospectives des métiers de la Formation¹³, diligenté par la Commission paritaire de la Branche Professionnelle (la Fédération de la Formation Professionnelle, FFP) avec le concours du ministère de l'Emploi. Au-delà de son intérêt intrinsèque, l'obtention de ce chantier était emblématique de l'expérience accumulée par Interface sur les questions de formation et de qualification de ses acteurs. Je m'en réjouis donc totalement, même si mon mérite y était nul puisque ce que je négociais moi, pendant ce temps-là, c'était les vagues. Mais je perçus tout de suite l'intérêt stratégique et prospectif de ce chantier. La deuxième chose qu'il évoqua fut pour me dire qu'il commençait à bien s'habituer à l'exercice d'une « mono direction ». Ces deux propos m'indiquaient clairement les exigences de mon retour et que la récréation était finie.

Je ne croyais pas si bien dire : peu de temps après Vidal apprit son cancer du rein. J'étais, dans un premier temps totalement persuadé qu'il saurait s'en sortir – trop malin, trop la niaque, trop le talent de savoir bien jouer avec les situations complexes.

Il n'en fut rien et au fur et à mesure de la dégradation de sa santé, il finit par limiter son activité professionnelle à ce seul Contrat d'Études Prospectives. Il était sa bouée. Il ne cessait de me dire qu'il avait tout dans la tête, qu'il lui suffisait de le dicter. Que je ne m'inquiète pas. Il me le répéta deux jours avant de mourir. Il nous fallut inventer les manières pour continuer et se développer. Nous y arrivâmes par un investissement de l'ensemble de notre collectif de travail. Ces moments furent une leçon donc un apprentissage.

I-5 Devenir DRH

Il faut savoir écouter les signaux. En 1995, on me constata un cancer de la prostate. Deuxième cancer chez Interface. Il arrivait à un moment professionnel qui ne marchait pas trop mal mais j'avais quand même le sentiment qu'Interface roulait trop sur ses acquis et pas assez dans une réinvention permanente du métier, condition *sine qua*

¹³ Voir *Les organismes privés de formation* (1998), Ed. La Documentation française.

non, à mon sens, pour assurer la pérennité de la structure. Je me posais toujours un peu la question de ma légitimité et de ma capacité d'innovation, de voir plus loin, mieux, pour savoir orienter les choix futurs nécessaires, ne pas tomber dans une routine inconsciente... et aussi de savoir diriger une structure pensée et voulue comme collégiale et dans l'exigence, difficile mais rassurante, du regard de l'autre.

Pour autant, les choses n'étaient pas tristes et l'équipe, avec des départs et des arrivées, fonctionnait plutôt pas mal.

André Dalery, un ancien du Cesi, qui était un ami, venait de prendre la DRH de l'Afpa. Il cherchait un directeur du développement des compétences et de la formation. Je me vis tout de suite, dans la complicité avec lui, assez bien dans ce job : 1 000 cadres en charge de piloter des dispositifs de formation, 4 000 formateurs, 1 000 ingénieurs de formation, 1 000 psychologues du travail. Cette imposante volumétrie était là pour challenger ce job de pilotage d'une politique de professionnalisation dans des métiers et sur des enjeux que je connaissais assez bien, surtout depuis la production du CEP. Comme par ailleurs Interface avait eu à assurer la formation de tous les cadres de direction des centres Afpa et de ses services centraux, que j'en avais animé les prototypes, j'avais une connaissance globale des enjeux et, bien qu'au fait des lourdeurs de l'Afpa, cela me semblait une belle opportunité pour faire évoluer mes activités et apporter ma contribution au développement de ce grand service public de la formation professionnelle.

Je me décidai donc à franchir le pas, motivé en particulier par l'exercice d'une fonction opérationnelle.

J'informai donc l'équipe d'Interface de ma décision. Je leur proposai de leur vendre mes parts. Finalement ce fut Christian Batal, un consultant senior et l'un de nos premiers recrutés, qui en binôme avec Olivier Charbonnier, plus jeune mais plein de potentiel créatif, décidèrent de devenir les dirigeants et les actionnaires d'Interface. Nous nous mîmes d'accord sur une transaction réaliste tant sur son montant que sur ses modalités de paiement, de manière à les rendre compatibles avec leur trésorerie personnelle et je quittai Interface.

J'organisai une soirée d'adieu en privatisant un bar à musique parisien. J'y invitai toutes celles et ceux qui avaient travaillé à Interface. Cela représentait une soixantaine de personnes. Toutes vinrent (à une exception près). Ce fut pour moi un joli moment. Sans trop de nostalgie pour autant. D'ailleurs j'ai pu constater, au fil du temps, que le

devenir professionnel des anciens consultants a été de belle qualité. Certains ont créé leur propre structure, d'autres ont fait des carrières en entreprises ou à l'Université. D'autres enfin ont suivi des orientations originales mais jamais médiocres. Le but, c'est toujours le chemin.

Huit jours avant mon arrivée à l'Afpa, André Dalery, en poste depuis seulement 6 mois et qui venait du monde des entreprises, m'informa qu'il renonçait à sa mission : des mœurs trop décalées de ses pratiques antérieures. Cette décision n'était pas sans conséquence pour la mienne. Après une rencontre avec le Directeur général, je maintins ma décision d'arriver en sachant cependant que la logique des choses allait vouloir que je prenne à terme rapproché le poste de DRH, c'est-à-dire, en plus de ma direction, la paye, le juridique et le contentieux et surtout les relations sociales, ce qui, dans cette maison, n'était pas une petite affaire ; la suite jusqu'au dernier jour de mon activité démontrera la justesse de cette analyse.

Mon passé professionnel m'avait initié de manière sommaire aux politiques de rémunération, aux techniques de la paye, aux arcanes juridiques des contentieux sociaux et j'avais une connaissance livresque du pilotage par l'employeur des relations sociales.

En fait ce fut ma chance : la nécessité d'apprendre rendit mon poste éminemment « apprenant » et mon bagage de compétences s'en trouva vraiment renforcé non sans conséquence sur mon employabilité, l'avenir me le démontrera.

Être DRH dans une structure comme l'Afpa est une activité éminemment complexe. Pleine d'aléas, d'embûches, de pesanteurs sociologiques et bureaucratiques, de jeux d'acteurs dont certains à temps plein. Avec des distributions de pouvoir réel qui ne se lisent pas sur les organigrammes, des chapelles d'appartenances rivales et dans l'une desquelles, arbitrairement, on vous colle. Le tout complété par une équation économique déjà fragile.

Mais, Dieu merci, l'Afpa, Service public, restait d'abord un formidable outil de formation permettant à nombre d'adultes d'obtenir une qualification reconnue, fournisseuse d'emplois et contributive, de ce fait, à l'exercice des responsabilités citoyennes. Avec pour ce faire un nombre plus que significatif de formateurs et d'ingénieurs pédagogiques compétents, créatifs, passionnés par leur métier et ses finalités.

C'est sur ce patrimoine de ressources humaines et cette certitude de missions de service public que j'ai essayé de fonder mon action de gestion de l'emploi et des compétences.

Cela ne débuta pas sous les meilleurs auspices ; à la veille de mon arrivée, l'Afpa avait signé un accord sur les 35 heures entraînant, dans une arithmétique simpliste, un recrutement de personnels devant compenser exactement les heures de travail disparues par cet accord. Cela représentait une croissance des effectifs de 530 emplois. Économiquement c'était osé. Pour moi, qui connaissais un peu l'état de l'emploi dans le secteur de la formation, cette volumétrie correspondait à créer l'équivalent, en effectifs, du deuxième organisme de formation de France. Mais il était trop tard pour faire partager cette analyse. Le suivi, ô combien scrupuleux de cet accord par les partenaires sociaux, accompagna ma mission de gestion de l'emploi tout au long de son exercice, c'est-à-dire pratiquement pendant 5 ans alors qu'évidemment les jeux sociaux et la facilité n'autorisaient pas vraiment à distribuer ces emplois là où ils auraient été le plus nécessaires. Par exemple, j'avais pensé créer, à côté du cœur de métier, une structure, juridiquement ou pas, distincte, pour mettre en œuvre avec la réactivité et la souplesse nécessaires de nouvelles activités sous des modalités managériales adaptées. L'idée en resta au stade de son évocation. J'essayais aussi de vendre, mais sans gros succès, le principe qu'après l'accord, il fallait « demander plus aux organisations et autant au personnel ». Mais dire cela était antinomique avec le principe même de la Loi sur les 35 heures voulu par notre Ministre de tutelle : créer de l'emploi. Il me fallait donc assumer, en tant que DRH, les conséquences de cette politique. Il resta cependant une trace indélébile de mes suggestions vis-à-vis d'un certain nombre de mes interlocuteurs internes ; j'étais catalogué dans la caricature de ce que j'étais : un consultant du privé venu apporter les systèmes de valeur du monde marchand. Cette identification me « colla à la peau » et je dus apprendre à faire avec. Ce n'est pas la plus facile des postures.

Pour ce qui me concerne, cette expérience me rendit « structurellement » méfiant à l'égard des implications de l'État, à son plus haut niveau, dans la gestion opérationnelle de ses services publics et des entreprises en général.

Autre apprentissage tangible, savoir assumer, et plus, devoir être solidaire de positions qui ne sont pas les siennes, a été extrêmement instructif. Il n'est pas anormal, dans ces postes de responsabilité, de devoir porter des politiques différentes de celles que

l'on aurait mises en œuvre si l'on avait été le décideur final. Le lien de subordination et la solidarité nécessaire avec sa direction générale l'impose. Et si cela devient insoutenable, il suffit de partir. Personne ne vous oblige à être DRH. Dans cette logique, mon travail, puisque je restais en situation, consistait à optimiser au mieux les Ressources humaines disponibles et à leur demander d'être en adéquation avec leur mission de service public de la formation professionnelle. Ce dernier point est traditionnellement à la source d'un conflit avec une partie du corps social (dont certains de ses représentants). Par une sorte de contre-sens – plus ou moins entretenu – vouloir développer la performance – professionnelle, sociale, économique – de l'organisation est immédiatement interprété comme une sorte d'abandon de la mission de service public réputée dispensée de toute évaluation de ses coûts par des résultats observables. Les divergences ainsi créées dans la négociation sociale, mais aussi avec une partie du management, reposaient sur deux conceptions de gestion. Pour les uns, les missions de service public relevaient exclusivement de la logique budgétaire (et ainsi il revenait à l'État de savoir l'alimenter en suffisance et aux dirigeants de la structure de savoir l'obtenir). Pour d'autres, dont moi, le service public avait au contraire une obligation de performance lié à l'impératif d'utiliser au mieux l'argent du contribuable. Dans ce conflit de position, je peux dire raisonnablement que j'ai perdu la partie. Mais aussi que je me suis bien impliqué, non sans plaisir, à vouloir la gagner. De cette expérience me reste, assez chevillé au corps, l'impératif de s'investir pour générer des services publics en intelligence avec la France Européenne du XXI^e siècle. Rien que cela !

Dans ce champ de contraintes, de contradictions mais aussi d'opportunités, je décidai d'abord de laisser une grande autonomie à mes directeurs de la paye et du contentieux (dont j'avais pu constater assez vite la qualité des compétences techniques). Pour ce qui concerne les Relations sociales, je fus mis assez vite sous tutelle pour limiter la portée de mes initiatives que certains jugeaient inopportunes voire incongrues, sans pour autant bien sûr, fonction oblige, m'en désintéresser et vouloir y peser.

Par contre je m'investissais sur deux dossiers de mon point de vue stratégiques et sur lesquels paradoxalement on me laissait une grande latitude d'action : la gestion de carrière des cadres supérieurs et opérationnels et la formation des formateurs. Si sur la formation des formateurs, malgré « l'intelligence rusée » de son pilote – Dominique Broux, j'ai plaisir à la citer – nous fûmes quand même entravés pour la mettre en œuvre

à hauteur de nos ambitions, en revanche, sur la gestion des cadres, je crois sincèrement avoir réussi le management d'une démarche de qualité. Là encore, cela fut possible par la valeur de sa pilote, Sylvie Martinon. Avec subtilité et intelligence des situations (qu'elle maîtrisait bien), elle sut, solidaire d'une démarche dont elle partageait les objectifs, mettre en place une organisation « contingente » – du recrutement des cadres à leur sortie – pour laquelle j'ai, à tort ou à raison, une grande fierté. Cette démarche reposait essentiellement sur des revues de carrière de ces cadres avec les Directeurs régionaux et les Directeurs centraux, s'appuyant elle-même sur une évaluation de la tenue de l'emploi directement issue d'une démarche construite par Christian Batal à Interface. Belle illustration de la continuité de l'action indépendamment du lieu de son application. Mais aussi de l'importance de la coopération des acteurs pour savoir la rendre efficace en la « customisant » avec pertinence.

Les raisons de mon départ « transactionnel » de l'Afpa relèvent de l'anecdote. Je ne l'avais pas souhaité. Il s'imposa à moi en toute logique : le métier de DRH consiste aussi, bien légitimement, à savoir être un fusible.

I-6 Devenir Directeur de la formation

À 57 ans, je me retrouvai donc chômeur pour la première fois de ma carrière (mon chômage à la création d'Interface était tactique). À cet âge et dans la situation de l'emploi du pays, mes perspectives de recrutement étaient objectivement proches de nulles et d'ailleurs, après une attente dès le matin 7h45 dans une file sur le trottoir en attendant que leurs locaux ouvrent (expérience, elle aussi formatrice et que je n'oublierai pas), mon premier (et seul) entretien avec un conseiller de Pôle Emploi fut de me dire, qu'à mon âge j'étais dispensé de recherche d'emploi et qu'il me restait donc à toucher mes indemnités en attendant celles de la retraite. Je ne m'en offusquai pas tant cette position me semblait rationnelle.

Cependant, quitte à être libre de son emploi, autant vouloir créer le sien ; après le montage d'une structure juridique idoine, j'entrepris de proposer des missions de

conseil et de formation ; stratégie classique pour nombre de cadres chômeurs seniors. Je disposais d'un réseau, fruit de mes antériorités, je décidai de le solliciter.

C'est à cette occasion que je repris contact avec Christian Dapilly. Je l'avais rencontré, pour Interface, à l'occasion de la soutenance d'un appel d'offres (que nous avons gagné) pour Vivendi de l'époque Messier, sur la formation de ses 300 principaux collaborateurs. Je crois qu'il apprécia la démarche que nous propositions mais aussi notre lucidité sur les conditions de sa réussite. Il m'avait alors proposé de venir animer quelques-uns des séminaires internes à son équipe et notre relation était de qualité tout en restant au niveau de distance que requiert la relation client/fournisseur.

Christian Dapilly était le Directeur du centre d'apprentissage et de formation de la branche « environnement » de Vivendi. C'était une fonction stratégique dans le management général de Vivendi Environnement sous le pilotage de son PDG, Henri Progllo. Celui-ci, au-delà de toutes opinions, a toujours gardé une constance impressionnante à vouloir faire de la formation, et plus particulièrement de l'apprentissage, un axe majeur du développement de son organisation et de son business. Vivendi Environnement était en effet la composante de quatre divisions : l'eau, l'énergie, la propreté, le transport public. Pour ces métiers, les formations initiales de l'Éducation nationale étaient soit inexistantes, soit insuffisantes. Aussi décida-t-il, avec l'appui du réseau consulaire, de créer un centre d'apprentissage où, avec le concours et la coopération de l'Éducation nationale, pourraient venir se former des jeunes sur des CAP, BP, des bacs pro et plus tard des diplômes d'enseignement supérieur avec l'Université. Avec, de plus, l'engagement ferme du Groupe de les recruter sous condition de leur réussite à leur formation. On voit tout de suite l'intérêt stratégique – pour des métiers assez largement exercés par des mains-d'œuvre relativement peu qualifiées et sur des activités encore assez peu référencées – de montrer au « système client » (essentiellement des collectivités locales) le souci de la qualification des collaborateurs qui viendront travailler chez elles. S'exprimait ainsi le rôle donné à la formation : s'assurer des compétences techniques des collaborateurs et en même temps démontrer la responsabilité citoyenne de l'employeur, conscient de sa responsabilité en tant que délégataire d'une mission de service public (dans la promotion professionnelle et sociale de jeunes souvent en difficulté sur leur territoire avec ce que l'on appelait de plus en plus leur employabilité). On voit donc l'importance véritablement stratégique, au sens propre du mot, de cet investissement dont Christian

Dapilly assura le lancement et ensuite le développement. Dire cela, c'est démontrer, qu'à la différence de certaines entreprises, la fonction de Directeur de la formation et de l'apprentissage imposait ici d'être assurée par une personnalité compétente et de confiance. D'ailleurs Christian Dapilly fut, lors de mon arrivée, nommé Directeur adjoint des Ressources humaines du Groupe pour bien signifier la réalité de son positionnement.

Par ailleurs l'organisation de son champ de responsabilité était en train d'évoluer significativement. Vivendi Environnement, dans le contexte de la fin de règne de Jean-Marie Messier, était en train de prendre une autonomie revendiquée (et allait devenir Veolia Environnement) et son Centre d'apprentissage était en cours d'agrandissement de ses murs, de ses infrastructures et donc de ses missions et de ses ressources pour devenir le « Campus Veolia » à la fois centre de formation pour le Groupe, centre d'apprentissage et lieu événementiel pour les manifestations habituelles d'un grand Groupe de 300 000 salariés, implanté dans une cinquantaine de pays. Autant dire que l'importance stratégique de cette structure s'accroissait.

C'est dans ce contexte, vraiment porteur, que se situe l'entretien qui se conclura par mon recrutement chez Veolia.

Christian Dapilly avait en tête d'une part de développer mais aussi de rapatrier au sein de son Campus toutes les formations continues des personnels des services centraux et à terme de leurs filières professionnelles ; leur volumétrie n'était pas essentielle mais leur positionnement stratégique par contre l'était ; il fallait marquer que le nouveau Campus n'était pas seulement au service des emplois techniques d'exécution (relevant de CAP, BP, bac pro) mais qu'il avait l'ambition d'être l'outil de formation de l'ensemble des collaborateurs du Groupe quels qu'en soient les niveaux, les métiers et les statuts. Cette ambition donna d'ailleurs au Campus Veolia une originalité et un intérêt majeur en termes d'innovation sociale. Alors que partout ailleurs dans les entreprises privées ou publiques, les lieux de formation distinguent leurs publics (les apprentis dans leur site, les employés dans un autre, les cadres à potentiel et les dirigeants dans ce que l'on appelle les « Universités d'entreprise », etc.), le Campus Veolia, lui, devint le lieu de formation de tout le monde et je ne connais pas d'autres exemples où l'on pouvait croiser, dans les allées ou au restaurant (mais quand même pas dans les salles de formation), un apprenti en CAP, un comptable du siège et un dirigeant de filiale étrangère. Cela n'était pas d'ailleurs sans contraintes vertueuses : le jeune en

apprentissage devait respecter, dans sa tenue et son comportement, les règles d'un comportement social professionnel, le dirigeant devait accepter les règles d'un établissement accueillant de jeunes apprentis. À l'usage, et sans vouloir exagérer l'impact de ces cohabitations, le résultat de cette politique m'a toujours semblé exemplaire, ne serait-ce que dans l'affirmation symbolique de la solidarité d'appartenance et d'action d'un corps social dans toutes ses composantes.

L'autre ambition de Christian Dapilly était de développer des relations exigeantes avec les Universités et les Grandes Écoles sur des cursus d'apprentissage de nouveaux cadres, pour la promotion professionnelle de collaborateurs repérés (ce que l'on a appelé « l'ascenseur social » qui là n'était pas en panne) et également pour le développement des compétences stratégiques des cadres confirmés en vue de leur permettre d'évoluer vers le management de « business units » importantes ou stratégiques.

Il existait déjà, avant mon arrivée et au service de ses objectifs, d'une part un diplôme universitaire (un DU) niveau BAC+4 pour l'apprentissage et la formation de futurs cadres d'exploitation et d'autre part un partenariat avec l'Essec, sous la forme d'une coopération avec sa chaire d'économie urbaine matérialisée par une formation « Management Général Urbain » délivrant un diplôme de cette grande école de niveau BAC+5. L'ambition affichée par Christian Dapilly était de s'appuyer sur cet existant pour le développer.

Ces deux familles d'objectifs (développement de la formation continue des personnels du siège et des filières centrales et formation supérieure diplômante pour les cadres d'exploitation) constituaient pour Christian Dapilly la base d'une direction de formation que je lui proposai d'appeler « corporate ». Elle se distinguait en effet dans son positionnement des directions de formation « métiers » qui, elles, agissaient en fonction des enjeux techniques et institutionnels spécifiques à leur Division alors que l'action de cette Direction Corporate s'intéressait aux enjeux de compétences transverses du Groupe Veolia.

C'est donc dans ce contexte que s'organisa mon recrutement. C'était pour moi une opportunité étrange. Je n'avais même pas su l'envisager dans ma situation et dans mon âge. Elle arrivait pourtant presque naturellement, et toujours sur le principe de compétence et complicité. En tout cas, à l'analyse, elle ne manquait pas de cohérence.

Mais pour moi je n'imaginai pas encore la zone de progression professionnelle qu'elle allait m'offrir.

*

* *

Rentrer dans un grand groupe dans une fonction de responsabilité est une chose. Y acquérir une légitimité statutaire et professionnelle une autre. J'allais l'apprendre très vite.

La sociologie des cadres dirigeants et supérieurs du Groupe était en fait structurée de manière assez claire : d'abord les « Grands Directeurs » et les « Grands Anciens ». Ceux qui peuvent dire (en bluffant ou pas) : « j'en ai parlé avec Henri » (Proglio). Ils vous regardent arriver goguenards. S'assurent que vous n'êtes pas là pour des raisons occultes et l'ayant vérifié, vous laissent faire ce que vous avez à faire à la seule condition que ce soit dans « leur » ligne et que ça ne perturbe pas leur propre mode d'action.

Aussi, quand il s'agissait d'obtenir un résultat complexe, je laissais Christian Dapilly intervenir auprès d'eux car, lui, était statutairement en capacité de réussir les négociations nécessaires.

De ce fait, j'eus peu d'occasions de travailler concrètement avec eux en direct (sauf avec la Direction Financière mais, elle justement, avait peu « d'anciens »). J'eus à les fréquenter quand même en assurant la logistique matérielle et pédagogique du cursus de formation des cadres dirigeants mais sans en assurer moi-même l'animation. Pour cela il fallait que ce fût par quelqu'un de la famille.

Par ailleurs, dans ces grands groupes industriels, il faut dire ce qui est : une direction de la formation n'est pas, de loin, considérée comme un poste « conséquent » et valorisé. C'est quand même, à l'échelle des emplois considérés stratégiques, du niveau des premiers échelons : une fonction un peu marginale, périphérique et dans laquelle se gardent bien de passer « ceux qui visent haut en rayant le parquet » (exercice physiologiquement difficile).

Pour autant, avec le concours de ma hiérarchie, s'il y eut quelques conflits ouverts, globalement la tutelle qu'exerçait le Président sur la formation et l'apprentissage permettait à nos objectifs d'être validés et leur mise en œuvre possible.

Et moi, de mon côté, je réinvestissais tout ce que la sociologie des organisations m'avait appris pour me positionner et agir dans une stratégie d'acteurs évaluant les possibilités et les risques.

Ensuite les « managers opérationnels ». C'est beaucoup avec eux (les patrons des « business units ») que j'eus à coopérer. Ils sont les pépites du Groupe. Ceux qui savent ou pas faire la marge, gagner ou perdre des affaires, créer et conserver la confiance des collectivités locales de leur territoire... Ils sont à la fois – et en même temps – des gens formidables et insupportables. Formidables, parce qu'ils sont d'une tonicité positive, bosseurs, rusés, lucides, assez joyeux voire fêtards. Insupportables, parce que, à côté de leurs formidables intelligences professionnelles, se cache, comme souvent chez beaucoup de cadres, un déficit culturel sur les choses de la vie, les faisant raisonner, contrairement à leurs talents professionnels, sans les subtilités et les lucidités qu'exige la complexité de nos temps.

N'ayant pas gagné, pour la plupart, leurs galons dans les salons mais en allant chercher le business là où il est et avec les règles d'efficacité du milieu, les questions théoriques sur les compétences, les référentiels d'emploi et les zones d'incertitudes, ne pouvaient être leur tasse de thé. Ils connaissaient – mais pas par les livres – et il ne fallait pas s'amuser à vouloir prétendre leur apprendre... sauf si on les mettait sur les bancs de l'Essec parce que, alors là, ça devenait sérieux. Pouvoir dire « j'ai fait l'Essec » classe quand même son bonhomme (pas beaucoup de femmes !) et d'ailleurs très vite quand les intervenants (légitimes eux puisque de l'Essec) leur enseignaient les théories sur leur métier (ou utiles à celui-ci) immédiatement ils « percutaient », saisissant très vite l'intérêt pour eux de savoir s'en servir dans la vraie vie, devenant alors des étudiants disponibles, malins et toujours bosseurs. J'ai eu, de par mes fonctions, beaucoup de contacts avec eux. Ils étaient les prescripteurs de formation pour les cursus universitaires de leurs collaborateurs immédiats et je pilotai au titre de Veolia le Programme de l'Essec. J'eus d'ailleurs à le faire évoluer en coopération puis en complicité avec son Directeur. Ce fut pour moi une occasion d'apprentissage étonnante, tant par les qualités et les intérêts des programmes en question et de leur pédagogie que par l'opportunité qu'ils me donnaient de me cultiver, voire de me qualifier, sur les enjeux de la ville. En suivant certains cours, en discutant avec Franck Vallerugo, directeur de la chaire d'économie urbaine, en participant aux jurys de mémoire des étudiants et surtout en accompagnant les stagiaires dans leurs voyages

d'études dans des grandes métropoles du monde (Pékin, Séoul, Casablanca, Budapest, Londres, excusez du peu !). Ces voyages étaient doublement apprenants : par l'objet même de leur fonction : apprendre à lire et comprendre les enjeux d'une métropole dans tous ses aspects (économiques, sociaux, culturels, urbanistiques...) et aussi – beaucoup – dans les temps informels, en dialoguant avec les stagiaires, me faisant raconter, dans la fraternité d'un groupe en pays étranger, la « vraie vie » du business, dans ses réussites, ses échecs, ses zones de lumières et d'ombres. Je crois que cette proximité a été pour moi un instrument extraordinaire de compréhension de ce que sont les métiers du Groupe. Je pense même que cela m'a permis de les connaître mieux que la plupart (mais cela ne pouvait, au regard de ma position institutionnelle, m'être reconnu). Et puis ce fut pour moi une grande opportunité d'apprendre ces enjeux essentiels que sont, au XXI^e siècle, l'urbanisation de nos sociétés (bientôt 80 % de la population mondiale habitera dans une ville) et les logiques de territoires.

Enfin, dernière double catégorie de cadres du Groupe sur laquelle mes responsabilités m'amenaient à m'investir : les cadres nouvellement recrutés et ceux en promotion professionnelle. Ils ont été la part importante dans les activités de ma Direction.

Les entrants étaient des diplômés de l'Enseignement Supérieur (Écoles d'ingénieurs, Master dans des spécialités assez diverses) auxquels le Groupe offrait, dans un processus délibéré d'intégration, de suivre une formation complémentaire dédiée à l'apprentissage des différentes composantes de la « gestion des services urbains » (avec un tronc commun et des enseignements spécialisés par divisions métiers). Les salariés du Groupe, deuxième composante des promotions, étaient, eux, des professionnels du Groupe reconnus légitimes, par leur management et leur DRH, à bénéficier à la fois d'une promotion professionnelle, d'une évolution statutaire (autour du passage cadre, entre autres) et de cette formation diplômante pour faciliter, voire légitimer les deux points précédents.

*

* *

À côté, et en même temps, de ces activités d'Enseignement Supérieur, ma Direction s'investissait dans la relation du Campus avec les services centraux du Siège. Patrice Guezou (ancien d'Interface qui était venu me rejoindre) s'y employa avec talent principalement en développant une relation singulière, non pas avec leurs directeurs,

inaccessibles, mais avec certains de leurs collaborateurs choisis pour devenir nos relais (trouver un complice !). Ce fut un travail de longue haleine demandant intelligence des situations et mesure de ce qui est possible et de ce qui ne l'est pas. L'expérience du consultant y fut utile. Au final nous sûmes développer une coopération conséquente avec la Direction financière (dans la mise en place en particulier de formations pour l'ensemble des personnels des pays aux normes comptables – j'appris ainsi ce qu'étaient les normes IFRS¹⁴). Avec cette direction nous fûmes également chargés de monter toutes les formations nécessaires à la mise en place du progiciel SAP qui concernait quand même, dans une première étape, près de 3 000 collaborateurs (nous recrutâmes pour cette mission Catherine Cichy, sans laquelle, je crois, nous n'aurions pas su faire). Des chantiers avec la Direction juridique, la Direction des Achats, la DRH (!), la Direction de la Communication, la Direction de la Recherche, même pour des actions assez classiques, ont toujours été pour nous apprenants parce qu'ils nous obligeaient à rentrer et à comprendre leurs missions et leur logique d'action. J'en retiens la confirmation que le plaisir des coopérations est un ingrédient nécessaire aux actions efficaces.

Et à travers toutes ces initiatives, nous développâmes une pratique d'internationalisation de nos formations que mes graves limites linguistiques m'autorisèrent à déléguer largement¹⁵.

Cette fréquentation de la dimension internationale de nos activités me fit aussi apprécier ce qu'était véritablement la gestion internationale des Ressources humaines. En fait celle-ci se limite essentiellement, et c'est heureux, à la gestion des cadres dirigeants et à potentiel et à la qualification des experts métiers (plus quelques données statistiques sur l'emploi et les rémunérations et quelques règles dont celles sur l'éthique et l'intéressement). Tout le reste gagne à être piloté par le pays. [Par exemple, un service central de formation devrait pouvoir servir à mutualiser différents process et outils de formation conçus dans les différents pays où le Groupe exerce ses activités (en particulier dans le champ des formations techniques) ; qualité partagée et économie d'échelle en résulteraient nécessairement. J'ai constaté que

¹⁴ IFRS est l'abréviation d'*International Financial Reporting Standards*. Les normes IFRS sont les normes internationales d'informations financières destinées à standardiser la présentation des données comptables échangées au niveau international.

¹⁵ L'absence dans mon cursus de professionnalisation d'une maîtrise minima de l'anglais est une tâche indélébile de négligence et d'un certain laxisme. Et objectivement inexcusable quand on revendique d'exercer les fonctions qui étaient les miennes...

cette idée, excellente dans son principe, avait beaucoup de mal à s'opérationnaliser. Chacun, en fait, préférant rester maître du choix de ses process : bel exemple de la relativité du pouvoir du Corporate.]

En même temps que ces activités, nous eûmes l'opportunité de mettre en œuvre dans nos dispositifs d'enseignement supérieur la Validation des Acquis de l'Expérience (la VAE)¹⁶. Je suis assez fier de ce chantier, piloté par Annick Duperrier. Tant par sa volumétrie (+/- 200 ce qui est assez inhabituel pour l'époque) que par sa méthodologie. La construction du « dossier de preuve » instrument central de toute VAE, nous a demandé un travail de conception de son procès et je crois qu'en matière de son ingénierie nous avons été pionniers. Et puis quelle émotion quand, participant aux jurys de validation, nous pouvions observer combien ce dossier de preuve avait permis aux bénéficiaires de découvrir la réalité, toujours sous-estimée au départ par eux, de leur expérience professionnelle véritable ! Je veux témoigner des émotions ressenties là quand un professionnel ayant généralement débuté très jeune dans ces métiers se voit reconnaître, par équivalence, l'obtention d'une Licence ou d'un Master, lui, sorti de sa formation initiale avec un « bac - 3 » comme ils disent. En quelques occasions, ils surent mouiller mes yeux.

Je vois dans cette politique de la VAE un instrument prospectif pour l'équité sociale et un outil profitable à l'employabilité (interne ou externe) des actifs, ce qui n'est pas rien. Il reste quand même aux dispensateurs de diplômes (majoritairement centrés sur les formations initiales) à comprendre la portée de ces VAE et à savoir valider une expérience sans la confondre avec le seul savoir académique majoritairement utilisé pour sanctionner leurs formations initiales¹⁷.

Je fus aussi amené, par le pilotage de nos formations supérieures, à m'intéresser vraiment à la Pédagogie de l'Alternance. Dans mon expérience de formateur ou de consultant, je n'y avais jamais été véritablement confronté. Ce fut donc pour moi, dans une large mesure, un apprentissage. Dans un premier temps j'en sous-estimai la portée. Certes, il y avait des séquences académiques et des situations de travail associées mais je n'en appréciai pas vraiment les ressources. C'est petit à petit sous le constat de sa réalité que je commençai à m'y intéresser vraiment. Dans mon

¹⁶ Voir « La reconnaissance et la validation des acquis » de Bernard Liétard et Vincent Merle, chapitre 29 du *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*. Sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar, Dunod, 2017 pour la 4^e édition.

¹⁷ Cette expérience n'est pas pour rien dans ma décision d'entreprendre une thèse.

habituelle manière d'apprendre par l'induction, j'évaluais notre pratique de l'alternance par sa confrontation avec ses concepts. L'expérience de mes collègues en charge depuis longtemps de l'apprentissage des niveaux CAP et bac pro me fut également bien utile pour comprendre la véritable valeur ajoutée de sa pédagogie. Elle s'imposa à moi. Du coup, nous avons produit une formalisation de ses principes pédagogiques pour mieux la présenter en interne et dialoguer avec nos partenaires universitaires¹⁸. [Pour illustrer ces dialogues, la question de savoir si notre Master avait une durée de 700 heures (durée des temps de formation présentielle à l'Université) ou de 1 500 heures (en y associant les temps d'apprentissage en situation de travail) était une bonne occasion de considérer cette alternance dans tous ses moments pédagogiques et pas seulement dans un seul.]

*

* *

Toujours dans le cadre de mes activités, j'eus à assurer la représentation de Veolia dans une initiative conduite par l'Essec en coopération avec l'École de Commerce (l'ESCAE) de Casablanca pour proposer aux cadres des administrations et des entreprises marocaines une formation supérieure (validée conjointement par l'ESCAE et L'Essec) sur le management des services à l'environnement. L'intérêt stratégique pour Veolia de s'intéresser à cette formation était double. D'abord manifester aux dirigeants des collectivités locales du pays que, conjointement au développement de nos activités avec elles, nous prenions en compte la montée des qualifications nécessaires aux pilotages des services urbains. Ensuite faire participer nos propres cadres marocains à ce cursus dans une coopération d'apprentissage avec leurs homologues, pour certains futurs clients, des collectivités territoriales ou des grandes entreprises nationales, autorisant ainsi une fertilisation croisée de leurs professionnalisations respectives et une connaissance meilleure de leurs enjeux particuliers.

Ce fut pour moi une expérience vraiment heureuse : découverte des réalités socio-professionnelles dans un pays que je ne connaissais pas. Rencontres avec des personnalités de grande valeur¹⁹. Apprentissage, à travers ma participation aux jurys

¹⁸ Voir le Rapport au président de la République, dit « Rapport Proglío ». 2009

¹⁹ Dont Driss Alaoui qui allait prendre la présidence du Campus Veolia créé à Rabat.

de mémoire des stagiaires, d'initiatives professionnelles et sociales assez exemplaires. (Je garde le souvenir d'un mémoire d'un de nos cadres sur la tarification différenciée de l'eau dans la ville de Tetouan, socialement novatrice et utilement réinvestissable, y compris chez nous, et présenté avec une modestie qui me subjuga.)

Cette expérience marocaine d'associer la formation professionnelle des acteurs du « système client » et de nos propres cadres pour un développement réfléchi du business m'a semblé illustratrice de ce que peut être un usage de cette formation professionnelle dans les stratégies de développement des entreprises (en particulier celles de service). Le faire est un investissement gagnant/gagnant ; il valorise en interne la formation et ses acteurs. Il valorise en externe l'entreprise auprès de ses clients.

Enfin sur un plan plus général, plusieurs postures transversales ont accompagné mes expériences chez Veolia :

- D'abord le fait que cette fonction de directeur des formations corporate dans un grand groupe m'offrait une sorte d'occasion de synthèse de l'ensemble de mes expériences antérieures tout en m'en offrant l'apprentissage de nouvelles. Cette logique de synthèse et d'apprentissage a été à la base de mes savoir-faire et de mes légitimités professionnelles. En tout cas elle a structuré mes pratiques et donc personnalisé mes modes d'action ;
- Ensuite sur le plan métier de la formation, j'ai cherché, objectivement, à assurer mes activités en respectant juste ce qu'il faut des contraintes administratives et réglementaires induites par les textes législatifs et réglementaires sur la formation professionnelle continue en France et sur leurs financements et en cherchant à ce qu'elles nous contraignent a minima. On m'en fit souvent le reproche (ce qui n'était pas illégitime). Si je restai très vigilant sur les équilibres économiques de nos activités (l'inverse n'aurait pas été accepté), j'ai considéré, au risque de mon image, que nos chantiers n'avaient pas besoin d'accompagnements ou d'incitations autres que celles des intérêts de l'entreprise et de ses salariés. Dans cette perspective, le dialogue social, lui, aurait dû nous offrir un cadre de stimulation voire de contre-propositions utiles et nécessaires. Je constate que cela ne put se faire ; il y faudrait des partenaires sociaux motivés par la question et compétents pour y intervenir. Challenge qui exigerait d'eux davantage d'existence. Je crois que cette carence est assez

généralisée (avec de belles exceptions) et qu'elle est dommageable pour la qualité et la légitimité de la formation dans les organisations. Du coup, j'ai observé une sorte de dérive dans les services de formation évoluant d'une ingénierie de pilotage vers ce que j'ai appelé, peut-être de manière trop méprisante, une « ingénierie de tuyauterie » tant les dispositions administratives autour de la mutualisation des fonds de la formation professionnelle sont devenues d'une telle complexité qu'elles imposent un nouveau métier : celui de savoir les mobiliser. Cette inflation légale et réglementaire a gangrené les pratiques. D'où l'importance, à mon sens, de dissocier pilotage et administration au risque autrement de la vampirisation de cette dernière au détriment de l'essentiel : la procédure devient plus importante que son intention, c'est cette pathologie qu'il faut combattre²⁰ ;

- Enfin, une direction, c'est une équipe. En l'occurrence une vingtaine de collaborateurs. La responsabilité de son leader est d'y développer une « compétence collective » par la fertilisation croisée des compétences, des complémentarités, des motivations et des engagements. C'est une tâche que l'on ne peut jamais complètement réussir. J'y ai cependant appris (ou confirmé l'apprentissage) que certes la confiance a un coût, mais moins que la méfiance si cette confiance est accompagnée d'un droit à l'erreur et d'un retour d'expérience déculpabilisant. Qu'il faut cependant savoir sanctionner quand le dysfonctionnement devient récurrent. Et que, ce que j'ai appelé le « management rênes longues » me semble devoir être systémique au moins dans tous les métiers de prestations intellectuelles.

Partenaire d'Entreprise&Personnel

En quittant Veolia, dans un moment de changement d'époque pour ce Groupe, Sandra Enlart, Directrice générale d'Entreprise&Personnel, me proposa de venir travailler avec elle et son équipe sous un statut de partenaire et en gros sur une activité de mi-temps. Pouvoir disposer de temps libre pour découvrir d'autres choses en même temps que de poursuivre une activité professionnelle me convenait pleinement. C'est

²⁰ En prenant cette position je ne m'oppose pas bien sûr à l'implication du législateur en matière de formation. Je dis seulement que l'ingénierie financière de mutualisation des budgets de formation a produit des effets pervers significatifs. Bien sûr toutes les politiques de l'emploi ont besoin de formation et donc d'un financement public ou mutualisé. D'ailleurs la Loi de 2014 vise explicitement à corriger les effets pervers produits depuis 1971.

donc dans le cadre des activités d'E&P que j'assure des interventions et des études davantage centrées sur l'expertise que sur l'intervention proprement dite.

Cette structure est pour moi – j'y continue ma collaboration – tout à fait en phase avec ce que j'ai retenu de mes expériences successives : elle m'autorise un travail de recherche, de conceptualisation et de formalisation sur les enjeux des entreprises adhérentes par deux entrées distinctes :

- sur les évolutions législatives et sociales de la Formation Professionnelle Continue ;
- sur des faits de société pouvant avoir des impacts sur la gestion de la ressource humaine pour les entreprises adhérentes de l'Association, à l'intérieur d'une structure *ad hoc* « Entreprise&Société », think lab d'Entreprise&Personnel, et dont j'assure la co-animation.

I-7 Militer

Très vite, dès mon entrée dans le monde de la formation, j'ai éprouvé le besoin d'adhérer à la CFDT dont les orientations – et les évolutions – me semblaient en phase avec mes propres aspirations.

J'ai exercé, au Cesi, des responsabilités et des mandats. Comme souvent ils furent qualifiants : ils me permirent de mieux comprendre les contradictions entre logiques patronales et logiques salariales ; et comment rechercher et trouver les compromis par la négociation aboutissant à du gagnant/gagnant. Mais aussi j'ai appris à accepter l'affrontement quand les stratégies et les pratiques patronales n'étaient pas à la hauteur des enjeux.

De surcroît, à l'époque où j'étais DRH de l'Afpa, François Fayol, alors Secrétaire général de CFDT Cadres, m'a sollicité pour prendre la Présidence de L'Observatoire des Cadres, créé par son Organisation, dont la mission était de savoir mettre en relation le monde de la recherche (essentiellement en sciences sociales) et le monde des cadres (et pas seulement des militants), constat étant fait que les recherches des uns devaient servir à fertiliser les pratiques des autres et réciproquement.

La notoriété de la CFDT nous permit d'obtenir assez facilement le concours de chercheurs de grande qualité, voire de grande notoriété, nous permettant d'organiser régulièrement des matinées ou des soirées où ces chercheurs venaient exposer les résultats de leurs travaux (souvent après la publication d'un de leurs livres) et, paramètre essentiel, dialoguer ensuite avec les cadres présents venus les entendre. J'ai des souvenirs d'interventions passionnantes par la qualité de l'intervenant et par la qualité des questionnements qui en résultaient. (Cela d'ailleurs me confortait dans mon opinion que le niveau de culture sociale des cadres était un impératif négligé par eux et par leurs employeurs.) Tous les 18 mois environ, nous organisions un colloque d'une journée sur un thème choisi (la performance, l'apprentissage du management, par exemple) et à l'occasion des 15 ans de l'ODC fut publié chez Odile Jacob un livre de référence, *À quoi servent les Cadres ?*²¹, qui donna lieu, entre autres, à un colloque de présentation/intervention passionnant. Bien évidemment ma participation dans mon statut – c'est-à-dire non opérationnel – aux activités de l'ODC fut pour moi un instrument de culture sur les enjeux des fonctions d'autorité dans les organisations. À certaines occasions de ma vie professionnelle, cette culture me rendit des services tout à fait concrets quand j'eus à décider de conduites à tenir et de responsabilités à prendre. Comme quoi 1) la culture est à la base de l'opérationnel, 2) l'activité de nature militante sait contribuer aussi à la professionnalisation de l'acteur.

Enfin symboliquement, ma dernière contribution à l'ODC, au moment d'en quitter la présidence, fut l'écriture d'un article pour la revue CFDT Cadres sur « l'apprentissage du management ». Nous l'avons signé en commun avec Yves Chassard quelques mois avant sa disparition brutale.

I-8 Naviguer

Pour fêter mes 50 ans, je m'offris, grâce aux tolérances nécessaires (dont celle de l'équipe d'Interface), un break de 7 semaines pour traverser l'Atlantique à la voile. J'en

²¹ Bergère, J.-M., et Chassard, Y., 2013, Paris

parle ici parce que toute professionnalisation impliquante demande à mon sens des instants réguliers de recul. Déjà, j'avais pris l'habitude de partir de temps à autre sur le bateau, dont j'étais copropriétaire, avec François Vidal, codirecteur d'Interface, pour le plaisir bien sûr mais aussi pour des régulations entre nous dont certaines ont été aussi franches « qu'homériques ».

Pour cette « Transat », il s'agissait au mi-temps (symbolique !) de ma vie de m'offrir une parenthèse, de mettre des *miles* entre mes actualités et mes projets, de partir avec d'autres totalement étrangers à mon monde. Mais aussi d'en faire « un break apprenant ». Traverser l'Atlantique à la voile et sans moteur est une expérience de temps long dans l'aléa de la vitesse ; on connaît le but mais il faut quelquefois réinterroger le chemin.

Par ailleurs, j'ai pu dans mon apprentissage de la voile, constater de nouveau mon attirance pour les pédagogies à dominante inductive : une confirmation de plus. La marque d'une cohérence, peut-être...

*

* *

Ainsi se termine – provisoirement – le récit de mon parcours professionnel et de l'ensemble de mes apprentissages.

La fait d'avoir dû en faire une formalisation chronologique et thématique m'a classiquement permis de reclasser mes apprentissages, d'en relativiser certains et d'en valoriser d'autres (par exemple, j'avais sous-estimé la dimension apprenante de mon passage chez Veolia).

Mais aussi ce travail m'a permis de mieux constater les opportunités qui se sont présentées à moi dans cet itinéraire. L'époque y était favorable. La formation professionnelle cherchait ses marques. Son institutionnalisation, avec sa bonne dose de bureaucratie, n'était pas encore trop étouffante et surtout les acteurs disposaient d'une zone d'incertitude dont on sait depuis Michel Crozier qu'elle est une zone de pouvoir et donc de possibilités d'agir. Je sais que « le hasard ne favorise que les esprits préparés ». Mais je sais aussi que l'époque a été pour moi comme une bonne fée m'offrant aux moments opportuns des occasions positives. Si donc je ne suis pas sociologiquement représentatif pour les nouveaux acteurs de la formation, il me reste d'avoir su saisir les opportunités de mon époque. J'assume cette qualité.

En synthèse

Le récit de cette histoire professionnelle décrit l'acquisition d'un professionnalisme dans le métier de la gestion des ressources humaines et plus particulièrement de la Formation. L'exigence d'un certain nombre de compétences y est apparue aussi bien pour les acquérir que pour les mettre en œuvre. Par cette « expérience », on peut, en synthèse de ce chapitre, tenter d'en référencer les composantes :

Si l'on définit le professionnalisme comme étant la conjugaison de trois familles de ressources :

- La technicité (nécessaire pour maîtriser la pratique de l'emploi) ;
- La posture (pour faire face aux exigences comportementales de la situation de travail) ;
- La culture professionnelle (pour comprendre les jeux et les enjeux institutionnels de ses activités).

On peut sur ces bases postuler – dans l'idéal – la nature des ressources nécessaires aux fonctions de pilotage dans les champs de la formation professionnelle.

Pour ce qui concerne **la technicité**

Les ressources sont de nature :

- Juridique – droit du travail et en particulier droit de la formation, réglementations, accords et conventions... et les organisations administratives qui en découlent ;
- Sociologique – les organisations, leurs finalités et leur fonctionnement : l'acteur et le système, les groupes sociaux... ;
- Psychosociologique – les comportements individuels et collectifs dans les organisations, les techniques de communication (orale et écrite), les techniques de négociation... ;
- Économique – gestion financière et comptable, contrôle de gestion ;
- Pédagogique – comment l'adulte apprend, les basiques des systèmes pédagogiques : inductifs, déductifs, alternances, pédagogies numériques... ;
- Managériale – conduite de projet de formation, planification, budgets, contrôle et évaluation ;
- Prospective – évolution des métiers et des organisations.

Pour ce qui concerne **la posture**

- Écouter, reformuler, synthétiser ;
- S'exprimer pour être compris, mettre en scène ;
- Développer un réseau et le fiabiliser ;
- Négocier (des stratégies, des compromis, des adhésions, des objectifs, des budgets...) ;
- Être dans la curiosité de ses environnements et de leurs acteurs ;
- Être disponible aux demandes et savoir les interpréter ;
- Savoir agir en opportunité (dont respect des échéances).

Pour ce qui concerne la **culture** professionnelle

- Données économiques et sociales internes et externes à son organisation ;
- Les apports de tout ce qui relève des champs cognitifs et de leurs évolutions (cf. neurosciences) ;
- L'actualité sociale et économique et son impact sur les comportements des acteurs ;
- L'histoire des relations sociales et les grands courants de pensée ;
- Les modèles culturels de ses interlocuteurs ;
- Éléments de prospective dont – sans exclusive – les impacts de l'intelligence artificielle.

Bien sûr – et loin de là – mon histoire professionnelle ne m'a pas rendu expert ou compétent sur tout ou partie de ces ressources. Pour autant, elles m'ont toujours été nécessaires²².

Cela me semble cohérent avec la réalité des métiers que j'ai exercés : ils s'appuient beaucoup sur l'expertise des autres. La compétence demandée est, alors, de les connaître, de s'en servir, de les comprendre pour coopérer avec ceux qui les maîtrisent. Pour au final choisir et décider.

En fait, piloter les politiques de formation dans les organisations est, au bon sens du terme, une véritable fonction de « généraliste décideur ».

²² Leur formulation pourrait utilement servir de cahier des charges pour accompagner et qualifier des itinéraires de celles et ceux qui font profession de pilotage de la formation professionnelle ; pour un processus exigeant de qualification à ces véritables métiers de pilotage.

Deuxième partie - Les contributions de la recherche dans mon histoire professionnelle

Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie

Gaston Bachelard

La recherche académique procède, pour l'essentiel, d'une démarche déductive²³. Sous cette définition je ne peux prétendre, à proprement parler, avoir exercé des activités de recherche.

Par contre, dans une logique inductive, la pratique de la « réflexivité » s'est assez vite imposée indispensable à la qualité et à la pertinence de mes activités professionnelles.

Cette réflexivité définit comme « consistant à appliquer les outils de l'analyse à son propre travail ou à sa propre réflexion et donc d'intégrer sa propre personne dans son sujet d'étude²⁴ » est une démarche coutumière pour les chercheurs. C'est dans cette complicité méthodologique que j'ai pu organiser avec eux, et souvent à partir d'eux, les coopérations nécessaires pour instruire mes pratiques en m'appuyant sur leurs propres recherches. Me permettant ainsi de m'immiscer dans leur monde et de les apprécier.

Dans cette « posture inductive », ma relation avec la recherche s'est construite et structurée en plusieurs circonstances de ma vie professionnelle à partir des années 80 et au-delà. (Jusque-là, de 1971 à 1981, mes investissements en compétences relevaient seulement d'une nécessaire professionnalisation.)

²³ « Déduire de la connaissance à partir des connaissances antérieures » Festinger, 1957

²⁴ Wikipedia

II-1 Première circonstance

Ma participation au DESS « Métiers de la Formation » de Paris 1 Sorbonne en 1983/84. Après 12 années de pratique dans les métiers de la Formation (formateur puis responsable d'ingénierie de formation), j'ai éprouvé le besoin, pour envisager des évolutions positives dans ma carrière, de conceptualiser les connaissances acquises par cette pratique²⁵. Je trouvai dans les interventions des experts de ce cursus des problématisations utiles aux enjeux de notre propre action présente et de ses difficultés. Elles concouraient ainsi, associées à l'exercice de mes activités et quasi « en temps réel » au renforcement, par cette pédagogie d'alternance sur laquelle j'allais plus tard tellement m'investir, des convictions conceptuelles et méthodologiques sans lesquelles le Consultant est autorisé à faire n'importe quoi. Je pense en particulier aux apports de la sociologie des organisations comme discipline indispensable pour tous ceux qui prétendent pouvoir intervenir ou agir dans les entreprises et les organisations.

Si ce DESS n'était pas un cursus de recherche, son mémoire procédait, lui, pleinement de cette ambition : dégager une problématique à partir d'une pratique liée à sa situation professionnelle s'appuyant sur son expérience et les enseignements reçus.

Je choisis pour cela de faire l'analyse critique d'un très gros travail que j'avais codirigé sur l'élaboration d'un plan quinquennal de Formation pour la Police Nationale²⁶.

J'ai pu, pour la Direction de ce mémoire, bénéficier de l'expertise de Pierre Caspar, professeur au Cnam, chaire de Formation des adultes. Il devint mon Maître²⁷. Et un modèle sur les pratiques de réflexivité :

- par l'organisation de son temps. Je fus impressionné par sa capacité à se rendre totalement disponible pour le temps qu'il me consacrait (mais jamais au-delà !) au milieu du contexte foisonnant du cabinet ministériel dont il était à l'époque le Directeur ;

²⁵ Toujours la logique inductive.

²⁶ Travail publié à la Documentation Française sous le titre : Les policiers, leur métier, leur Formation, (1984).

²⁷ C'est-à-dire quelqu'un auquel on aimerait s'identifier.

- par la rigueur méthodologique de ses commentaires – je lui dois les premiers apports de ce que doit être une méthodologie de recherche²⁸;
- par son empathie – en valorisant la personne pour qu'elle-même valorise sa production.

II-2 Deuxième circonstance

La co écriture et la publication d'un livre – *L'Investissement formation*²⁹.

Son ambition était double : faire connaître dans un objectif de développement la structure créée en 1982 par ses quatre auteurs. Et pour cela proposer et argumenter les positions portées par eux sur les principes d'élaboration d'une politique de formation dans les organisations. Pour ce faire, ses auteurs se rencontraient à périodes fréquentes sous forme d'une sorte de « conférence de consensus » à la fois pour se mettre d'accord entre eux sur ce qu'ils voulaient prétendre mais aussi pour bénéficier de la créativité et du talent de chacun et, enfin, pour se distribuer le travail à faire. Cette méthode de travail me marqua définitivement et, autant que faire se peut, j'ai toujours depuis souhaité la réinvestir quand nous avons besoin de conceptualiser nos pratiques.

II-3 Troisième circonstance

Forts des acquis de l'écriture de notre livre (cf. point précédent), une évidence s'imposa pour le management ambitieux d'un cabinet de consultants : faire du couple consulting/recherche une base de sa stratégie et de son fonctionnement, persuadés

²⁸ Dépasser le seul raisonnement par analogie (cf. Festinger) et en assurer la fiabilité. Festinger, L., (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

²⁹ Hauser, G., Maître, F., Masingue, B., Vidal, F., (1985), *L'investissement formation*, Les Éditions d'Organisation.

de la fertilité réciproque de chacune de ces disciplines pour elle-même et pour l'autre. Cela prit plusieurs formes :

- La création, à côté de la structure commerciale (Société Anonyme), d'une structure – Interface Recherche – sous forme d'Association-Loi de 1901 à but non lucratif, en charge de produire – dans des conditions économiques bien différentes de celles du consulting – des études et des recherches sur des sujets proches de nos préoccupations. Nous y fûmes aidés par la rencontre avec Philippe Carré, universitaire, désireux lui-même d'opérationnaliser ses propres recherches. Il en devint l'âme et le pilote. De surcroît, pour bien marquer, y compris pour nous-mêmes, notre évolution, Interface fit évoluer son nom en Interface Études et Formation.
- La volonté d'un recrutement dans la diversité des compétences. Ainsi à des consultants au profil plutôt classique s'associèrent des profils de chercheurs (ethnologue, sciences de l'éducation, ingénieurs du CNRS, juniors tout juste sortis de leur Doctorat ou de leur DESS) ; chacun venant apporter, outre son expertise sur un sujet, sa culture et ses méthodologies de recherche, voire une certaine éthique quand on prétend disposer d'un savoir monnayable. Cette cohabitation des profils et la place des chercheurs – et donc de la réflexivité – dans le collectif de travail, associée aux expériences acquises par les deux premiers événements cités, ont définitivement scellé la volonté d'une « cohabitation heureuse et permanente » entre production et recherche. La dimension recherche devint ainsi, presque naturellement, un principe d'action pour notre communauté de travail.

Pour autant le travail de consultant n'exige pas, sur toutes ses activités, la nécessité d'une posture de réflexivité. Il existe, en effet, dans ces métiers, deux niveaux de pratiques :

- **les prestations ordinaires** qui s'appuient sur des connaissances méthodologies existantes qu'il convient de choisir en opportunité. Le rôle du consultant est alors de savoir, à la demande d'un prescripteur, les reproduire, les mettre en place, éventuellement les « customiser » en les adaptant et, enfin, d'en faire la pédagogie pour les rendre effectives dans l'ordinaire du travail d'une organisation. Globalement la recherche y est absente ;
- **les prestations stratégiques** pour lesquelles on ne peut se contenter de reproduire, telles quelles, des solutions existantes. Elles doivent au contraire « inventer » des réponses et quelquefois des outils pour donner à la prestation

une valeur ajoutée supérieure à l'état de l'art. Elles demandent de la part du consultant un niveau élevé de compétences. Il lui faudra en effet, outre l'appréhension du contexte dans lequel il intervient (nécessaire à toute intervention), dépasser les pratiques coutumières, faire preuve d'une créativité pertinente et d'une méthodologie compatible avec les contextes de son intervention.

En synthèse, il devra rechercher le pragmatisme nécessaire pour ne pas succomber à des solutions qui n'en sont pas et, en même temps, pour ne pas succomber à la tentation de la solution parfaite mais inapplicable et la voir ainsi finir dans les placards de l'organisation³⁰. Face à ce type d'exigences, la démarche du consultant se rapproche de la « recherche-action³¹ », laquelle s'appuie beaucoup sur la réflexivité.

II-4 La recherche-action comme consultant

La pratique rigoureuse de recherche-action, dans le cadre de mon institution de consultants, s'est construite autour d'une démarche reposant sur trois (3) principes d'action complémentaires et solidaires.

1. Un recours à « l'intelligence collective » de l'organisation (capacités de réflexion et recours aux expériences antérieures) pour appréhender le sujet et en construire une première architecture³². L'intervention du dirigeant, par sa connaissance des ressources et des expériences du Cabinet dans ses réussites et ses échecs y est ici primordiale.
2. Un travail de recherche (au besoin au niveau international) pour repérer des travaux analogues ou approchants sur le sujet et repérer les expertises

³⁰ On peut s'appuyer, pour cela sur la distinction entre empirisme et pragmatisme proposée par Bernard Galambaud *in Si la GRH était de la gestion*, déjà cité.

³¹ « Recherche-action : modalité de recherche qui rend l'acteur chercheur et qui fait du chercheur un acteur, qui oriente la recherche vers l'action et qui ramène l'action vers des considérations de recherche, tout en refusant le postulat d'objectivité du positivisme. » « Lexique » *Recherche sociale* (1984), sous la direction de B. Gauthier, Presses de l'Université du Québec, p. 522.

³² Ce qui explique pourquoi les publications qui en résultent sont souvent à plusieurs signatures.

scientifiques les ayant traitées ou abordées. Un travail de documentation – quelles qu'en soient les formes – y est ici naturelle.

3. La désignation d'un « chef de projet » qui, dans une posture collégiale – et avec le concours éventuel d'experts extérieurs – devra aboutir au résultat recherché et en publier les résultats³³.

En tant que dirigeant d'un cabinet de consultants, j'étais naturellement porté à m'intéresser en priorité aux « chantiers stratégiques », que ce soit comme chef de projet ou comme superviseur.

Par la suite, cette expérience d'associer, le plus et le mieux, productions et recherches, m'a entraîné à en garder le principe dans d'autres responsabilités. De toujours lui donner une part incompressible.

En synthèse, mes activités de recherche en tant que consultant peuvent se résumer autour d'une typologie s'organisant autour de deux thématiques. En l'occurrence :

- **La formation professionnelle, son organisation, son pilotage, sa qualité et son évaluation,**
- **Le management des équipes et des hommes.**

Et de trois modalités dans son exercice. En l'occurrence :

- **des publications,**
- **le pilotage de « chantiers stratégiques,**
- **l'élaboration d'outils et de démarches.**

³³ Principes dégradés des démarches proposées dans *Manuel de recherche en sciences sociales*, 2017, pour la 5^e édition, Dunod.

À l'Afpa

Dans sa lettre de mission lors de ma prise de fonction en tant que DRH, mon Directeur général me demandait d'identifier « les potentiels ». C'est-à-dire, dans son esprit de repérer les salariés (cadres) aptes à exercer à court terme les emplois stratégiques et d'expertise nécessaires au bon fonctionnement de l'organisation (+/- 50 emplois). J'étais depuis longtemps assez dubitatif sur ce concept de potentiel. Aussi, pour aborder cette question, ai-je éprouvé le besoin de nous mettre, mon équipe et moi-même, collectivement au clair sur ce que voulait dire cette notion. Pour cela j'ai demandé à des experts identifiés (Sandra Enlart, Bernard Galambaud, en particulier) de nous donner leurs propres définitions. Notre travail a consisté, ensuite, à en faire collectivement, une synthèse pour, dans un deuxième temps, se construire une doctrine pour une action réfléchie³⁴. Celle-ci pouvant – au final – se résumer par la volonté de faire dépendre les choix des personnes et leurs affectations davantage par un processus validé que par des opinions, quels qu'en soient leurs émetteurs.

Forts de cette première recherche, nous l'avons poursuivie pour, en connaissance de cause, élaborer une démarche de gestion prévisionnelle des cadres. Elle s'est organisée autour de deux filières distinctes : celle des cadres supérieurs dont les décisions d'évolutions dépendaient directement du Directeur général, et celle des cadres opérationnels dont la gestion décentralisée était du ressort de leur Directeur régional (cette deuxième démarche alimentant la première). L'ensemble reposait essentiellement sur des revues annuelles organisées autour d'une observation des situations professionnelles de chacun, telles que proposées par Christian Batal³⁵. Cette démarche, après validation par le Comité Exécutif a été d'abord formalisée y compris dans ses postulats, puis publiée et expliquée. Et mise en œuvre avec succès et consensus.

³⁴ Pour ce qui me concerne, comme dit précédemment, j'ai particulièrement retenu la définition-boutade de Bernard Galambaud : « un potentiel, c'est quelqu'un qui me ressemble quand j'avais son âge ».

³⁵ Batal, C., (1997 et 1998), *La gestion des Ressources Humaines dans le secteur public*, Tomes 1 et 2, Les Éditions d'Organisation.

Chez Veolia Environnement

Il existait avant mon arrivée dans ce Groupe un dispositif de formation universitaire (de type D.U. Diplôme Universitaire et niveau Bac+4) pour, d'une part, professionnaliser des jeunes entrants (de niveau Bac+2 et plus) aux emplois du Groupe et, d'autre part, accompagner les évolutions de cadres techniciens supérieurs en exercice, au titre de la Promotion professionnelle (par exemple pour le passage dans le statut de « Cadre »).

L'instauration au niveau européen de la filière dite LMD – Licence (bac+3), Master (bac+5) et Doctorat (bac+8) – venait interroger l'évolution à donner à ce dispositif. À savoir : soit le ramener au niveau d'une Licence professionnelle soit le faire évoluer vers un Master.

Pour savoir répondre à ce choix obligé, nous avons décidé de réinterroger la nature et les exigences des emplois exercés par ceux qui en étaient issus et également d'interroger leurs hiérarchies et leurs gestionnaires de ressources humaines pour identifier les évolutions probables de ces emplois et, donc, les exigences nouvelles qui en découleraient³⁶.

De ce lourd travail a émergé une évidence : les emplois concernés relevaient, dans les faits, de deux niveaux de qualification et non pas d'un seul. La décision s'imposait, en remplacement du seul DU, de mettre en place deux nouveaux cursus de formation : une Licence professionnelle (niveau Bac+3) et un Master (niveau Bac+5).

Il fallait donc entreprendre une nouvelle coopération avec l'Université (celles de Marne La Vallée, de Cergy-Pontoise et Versailles Saint-Quentin) pour construire ces deux nouveaux dispositifs.

Construire la coopération entre les acteurs du Groupe et ceux de l'Université s'assimile parfaitement à une recherche-action³⁷, par sa nouveauté, par ses exigences, par les affrontements inévitables entre plusieurs systèmes de valeurs.

³⁶ Nous utilisâmes pour cela la démarche dite « des comités métiers » élaborée par le Campus Veolia qui, en regroupant en quelques réunions un panel des acteurs concernés, permettait de dégager les grandes tendances d'évolutions d'un métier.

³⁷ Évoquée ci-dessus.

En fait, c'est en respectant chez Veolia une posture de recherche et chez les enseignants- chercheurs une posture professionnelle qu'ont pu se créer les conditions d'une coopération véritable³⁸.

Arrivés à cela, nous avons eu à co-construire des formations professionnelles universitaires dans une pédagogie d'alternance dont les modalités de mise en œuvre ont largement contribué à l'élaboration de ses principes de base développés plus tard dans le Rapport Proglio.

De manière complémentaire, nous avons élaboré avec l'Université de Versailles Saint-Quentin et dans une logique de co-construction, un guide pour la réalisation et l'animation d'une Licence professionnelle en alternance.

Par ailleurs, et dans le même esprit, j'ai participé avec la Chaire d'Économie Urbaine de l'Essec, en tant que représentant de Veolia, à la Recherche d'une refondation de son diplôme « Management Général des Villes et des Territoire » dont le Groupe était l'utilisateur principal (mais pas exclusif).

Pour Entreprise&Personnel

D'un commun d'accord avec sa direction lors de mon arrivée dans cette association, il fut décidé qu'une part essentielle de mon activité devait se concrétiser par la formalisation et la publication de notes et articles relevant de mon champ de compétences. Elle a donc permis plusieurs publications dont les principales sont présentées en annexe.

II-6 Les publications

Toutes formalisations d'interventions à caractère stratégique et d'outils méthodologiques appartiennent à leurs prescripteurs (d'autant qu'elles peuvent avoir, pour certaines, un caractère confidentiel, voire être un avantage compétitif). Elles ne

³⁸ Voir Alter, N., (2009), *Donner et prendre, la coopération en entreprise*, La Découverte.

peuvent donc pas être publiées sauf en cas d'accord de ces prescripteurs. À l'exception, bien sûr, quand il s'agit d'un rapport commandé par la puissance publique.

Les publications d'un livre, d'un chapitre ou d'un article visent, elles, à être le témoignage concret et formel d'un travail de recherche. Et à le justifier.

Leur place ici s'impose donc.

On trouvera en deuxième partie de cette Thèse les principales publications (ou leur sommaire) qui s'y rattachent.

La liste ci-dessous en donne leurs titres et leurs dates d'émission.

Autour de la formation professionnelle

Mémoire

- Dess Paris 1 : « Analyse méthodologique d'une étude sur les besoins de Formation dans la Police Nationale », 1983.

Livres

- *L'investissement formation*, (1985), avec Hauser, G., Maitre, F., Vidal, F., Éditions d'Organisation.
- *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics*, (1994), avec Jouvenel, G., Éditions d'Organisation.
- Chapitre 21 « Le pilotage des politiques de formation » in *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*, (2017 pour la 4^e édition), Dunod.
- Chapitre « Compétences et réforme de la formation » in *(R)évolution du management des Ressources Humaines*, (2016), Septentrion.

Rapports

- Pour le ministère de l'Intérieur, Direction de la Formation de la Police nationale, *Les policiers, leurs métiers, leur formation* (1983), La Documentation Française, avec Hauser, G., et alii.
- Pour le secrétariat d'État à la Formation Professionnelle, « Qualité de la Formation » (1997), président de la Commission et rédaction du rapport.

- Pour le ministère de l'Emploi et de la Solidarité, *Les Organismes Privés de Formation* (1998), La Documentation Française.
- Pour le secrétariat d'État à l'Emploi et à la Formation Professionnelle, « Tuteurs/Seniors : Comment faire mieux » (2010).
- Contribution au « Rapport au président de la République – dit Rapport Proglío – Promouvoir et développer l'alternance » (2009).
- Pour *Entreprise&Personnel*, « Contribution au débat sur la réforme de la formation professionnelle » (2013), avec Enlart, S., et Luttringer, J.-M.
- Pour l'Afpa, « Note d'orientation sur la Formation professionnelle du personnel », (2000) ; pour Veolia Environnement, « Orientations générales pour une politique pluri-annuelle de Formation », (2005), avec Patrice Guezou ; documents internes.

Divers

- « La formation professionnelle en France : une histoire balisée d'événements » (2016), IFCAM.

Articles

Pour la revue *Éducation Permanente* (France) :

- « L'ingénierie de formation à l'épreuve de sa pratique », n° 45.
- « Où vont les organismes de formation ? », n° 73.
- « Travailler sur la chaîne qualité de la formation », n° 111.
- « Seniors et tuteurs : dépasser la fausse évidence », n° 119.

Pour la revue *Pour* :

- « L'évolution des emplois dans les métiers de la formation », n°162.

Pour la revue *Éducation Permanente* (Suisse-Genève) :

- « Nouveaux enjeux pour l'ingénierie de la formation : l'impact en France de la Loi de 2014 », 2015-2.

Pour l'Agence *AEF* :

- « L'Entreprise face à sa responsabilité formative après la réforme de la formation », avec Luttringer, J.-M., 2015.
- « Le mauvais combat pour la qualité de la formation », 2016.

Pour *Entreprise&Personnel* :

- « Plaidoyer pour réussir la réforme de la formation professionnelle après la Loi de 2014 », 2015.
- « Pratiques et évolutions des politiques d'apprentissage en Europe », (supervision et conclusions), 2016.

Pour la revue *Cadres-CFDT* :

- « Partenariats entreprise et enseignement supérieur », n°424, 2007.
- « Risques et opportunités du tutorat. L'enjeu de la qualification », n° 437, 2009.

Autour du management

Pour la revue *Cadres-CFDT*

- « Managers du développement durable », n°429, 2008.
- « Comment apprendre à manager ? », n°458, 2014.

II-7 L'enseignement : une recherche-action pour un praticien

Après quelques années de pratique comme consultant et/ou manager, j'ai été sollicité pour assurer des interventions sur des sujets liés à mes activités³⁹.

Pour le « praticien », enseigner demande de formaliser ses pratiques (du plus simple – PowerPoint – au plus élaboré – support de cours). Cela passe par un travail de conceptualisation (sur les savoirs) et de pédagogie (sur les savoir transmettre).

À ces titres, ces enseignements exigent une posture de réflexivité : il ne s'agit pas, pour lui de savoir reproduire le modèle de l'enseignant professionnel mais d'inventer son propre mode d'intervention en s'appuyant sur ce qu'il a appris de son expérience mais en sachant la confronter aux savoirs des autres et donc à la littérature professionnelle. C'est en effet cette confrontation théorie/pratique qui fait la force et

³⁹ Dans le champ de la formation professionnelle, de la GRH, et du management des équipes et des personnes.

l'originalité du « professionnel-enseignant » ; s'il se contente d'enseigner dans une posture d'imitation magistrale ou, si à l'inverse, il se contente de témoigner de sa pratique sans la mettre en perspective, la valeur ajoutée de ses enseignements sera faible, voire inappropriée⁴⁰.

Pour ce qui concerne mes propres interventions d'enseignant en formation continue pour des adultes, elles ont été généralement positives et valorisantes pour moi.

En revanche, celles en formation initiale n'ont pas été satisfaisantes pour moi. Si, honnêtement, j'avais accepté de les assurer c'était, pour beaucoup parce qu'elles s'inscrivaient dans les cursus de plusieurs institutions d'excellence (HEC, Sciences-Po Paris, ESCP Europe).

Mais d'évidence ma pédagogie ne correspondait pas aux exigences des étudiants dans ces contextes ; ils ne s'intéressaient à mes interventions que pour les notes qu'ils pouvaient en espérer et peu – très peu – pour ce qu'elles questionnaient des pratiques d'entreprises. Dans ces conditions leur relatif désintérêt suscita le mien : j'ai arrêté d'y enseigner.

À la réflexion d'ailleurs, cette insatisfaction était inéluctable : comment mes qualifications d'origine inductive pouvaient-elles se valoriser dans des institutions structurellement déductives ?⁴¹

Dans un autre genre, mes participations à des jurys (quelquefois de Licences professionnelles, plus souvent de Masters et exceptionnellement de Doctorats) demandent pour savoir utilement y tenir sa place une lecture réfléchie des mémoires ou thèses permettant d'en évaluer les contenus sur la base d'un savoir académique et, beaucoup pour moi, de l'expérience réfléchie. À ce titre, elles méritent, je crois, d'être, au minimum, assimilées à un travail de recherche...

⁴⁰ On parle ici d'enseignements. L'intervention du professionnel comme « témoin » a, par ailleurs, tout son intérêt mais ce témoignage s'inscrit comme support à un enseignement, ce qui est différent.

⁴¹ De nombreux professionnels réussissent très bien comme enseignants en formation initiale. C'est, je crois, qu'ayant, eux, bénéficié d'une pédagogie déductive dans leur enseignement supérieur, ils peuvent, mieux que moi, la reproduire...

Troisième partie – La double logique des politiques de formation dans les organisations

Ce qui est simple est faux.

Ce qui est compliqué est inutilisable.

Paul Valéry

III-1 Avant-propos

Piloter⁴² une politique de formation dans les organisations de travail a plusieurs exigences. L'une des plus singulières résulte d'un constat : « On ne forme pas, ce sont les individus qui se forment »⁴³. Pourtant l'employeur de toute organisation est légitime, au nom du principe de subordination, d'exiger de ses salariés qu'ils acquièrent – éventuellement par une formation – les capacités nécessaires à l'exercice pertinent des responsabilités qui leurs sont confiées⁴⁴. Il y a là une double exigence à concilier : on ne peut obliger les gens à se former, mais on peut exiger qu'ils acquièrent les compétences nécessaires à leur poste de travail⁴⁵.

Même si elle est essentielle et même si elle a toujours été présente et prégnante dans l'exercice de mes responsabilités professionnelles, ce n'est pas l'objet de cette thèse de poursuivre la réflexion sur cette question. Pour autant sa vérité sera nécessairement toujours présente en « toile de fond » des problématiques abordées.

⁴² Pilotage étant défini comme l'exercice d'une maîtrise d'ouvrage. Voir Masingue, B., « Pilotage des politiques de formation », chapitre 21 de l'ouvrage dirigé par Carré, P., Caspar, P., (2017 pour la 4e édition), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod.

⁴³ Voir Carré, P., (2005), *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod.

⁴⁴ Code du travail. Partie législative. Cinquième partie : L'emploi. Livre 1er : Les dispositifs en faveur de l'emploi. Titre II : Maintien et sauvegarde de l'emploi. Chapitre 1er : Aides à l'adaptation des salariés aux évolutions de l'emploi et des compétences et à la gestion des âges.

⁴⁵ En fait cette exigence se situe au carrefour de la pédagogie et du Droit du Travail. Elle a donc été abordée aussi bien par les psychopédagogues que par les juristes du Droit de la Formation. Voir la chronique de J.-M. Luttringer « L'apprenant, le contrat, la qualité », accessible sur le site <https://www.jml-conseil.fr/>.

III-2 La thèse

En revanche, à vouloir comprendre les phénomènes positifs et négatifs rencontrés dans mon travail j'ai progressivement été amené à porter mes intérêts vers un autre facteur déterminant de la performance des politiques de formation dans les organisations : celui de la qualité des pilotages.

De manière à la fois empirique et organisée, seul ou avec d'autres, j'ai donc été très vite préoccupé par ce que doit être une politique de formation dans les organisations et les modalités du pilotage stratégique qui en découlent ; j'étais bien placé pour cela, compte tenu des « places » qui ont été les miennes dans mon itinéraire professionnel. C'est pourquoi cette thèse vise modestement, dans une sorte de continuité et de synthèse, et dans le contexte français, à apporter aux organisations une réflexion nouvelle pour optimiser leurs stratégies de formation au bénéfice de leurs acteurs et donc – en même temps – pour elles-mêmes⁴⁶.

Concrètement, son objet vise à démontrer que le pilotage stratégique de la formation professionnelle relève, pour le principal, de deux logiques méthodologiques distinctes et complémentaires, mais globalement sous-estimées voire ignorées alors qu'elles ont un impact déterminant sur la qualité et l'efficacité des pilotages.

Pour justifier cette affirmation, il est nécessaire de revenir aux origines des démarches de pilotage de la formation, induites par la loi emblématique de 1971⁴⁷ et d'en observer les évolutions dans son usage. *Cette description s'appuie sur ma propre expérience*

⁴⁶ Par facilité on nommera « salarié » toute personne travaillant dans une Organisation. Ces Organisations garderont, elles aussi, le même nom, qu'elles soient dans le secteur marchand, associatif ou dans les fonctions publiques : leurs enjeux sont ici les mêmes.

⁴⁷ Les bases de la formation professionnelle continue.

9 juillet 1970 - Signature par les organisations syndicales et patronales d'un accord national interprofessionnel (ANI) qui fonde le système actuel de la formation professionnelle en France. Cet accord porte sur les droits à la formation des salariés licenciés ou appartenant à des professions menacées et confirme le droit à la formation sur le temps de travail (introduit par la loi de 1966). Il définit un droit de consultation du comité d'entreprise dans le cadre de l'élaboration du plan de formation et élargit à la formation professionnelle les prérogatives des commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) créées par l'accord sur la sécurité de l'emploi de 1969.

16 juillet 1971 - La loi dite Delors portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente est issue de l'accord interprofessionnel de 1970. Elle concerne principalement les entreprises, mais s'applique également aux agents de l'État et des collectivités territoriales. La formation continue est présentée non plus seulement comme un outil d'adaptation des salariés mais aussi comme un moyen de développement personnel et de promotion sociale. Trois autres lois sont adoptées le même jour et complètent le dispositif d'éducation permanente, l'une est relative à l'apprentissage, l'autre concerne l'enseignement technologique et professionnel, la troisième porte sur la participation des employeurs au financement des premières formations technologiques et professionnelles. Source : "vie-publique.fr", Direction de l'information légale et administrative.

et sa confrontation avec la littérature académique et professionnelle – abondante – dont références dans la bibliographie.

III-3 Genèse et construction des logiques

Cette loi, dont la complexité du titre – « Organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente » – dit à la fois l'ambition et l'ambiguïté, est – dans les faits – à la base de l'essentiel des pratiques (politiques et méthodologiques) de la formation professionnelle dans les organisations de travail, quelles qu'en soient leurs formes économiques et juridiques. Dans leurs vertus bien sûr, mais aussi dans leurs travers.

III-3-1 Création et ambition de la loi de 1971, première loi de la formation professionnelle

À son origine, de par la volonté du législateur et des partenaires sociaux (qui en avaient tracé les grandes orientations par un accord national interprofessionnel en 1970), cette loi accordait aux salariés (et ensuite aux fonctionnaires) un « droit à la formation continue ». C'était une avancée sociale considérable, novatrice et bien en phase avec l'époque. Elle visait à la fois l'émancipation de chacun par son développement personnel mais aussi à prendre en compte que les acquis de la formation initiale – surtout quand ils étaient courts ou modestes – étaient insuffisants pour assurer ce que l'on appellera plus tard l'employabilité des personnes, dans un monde en évolution de plus en plus rapide.

III-3-2 L'interprétation consumériste

Une certaine interprétation donnée à ce droit progressiste (par exemple dans le dialogue social) allait avoir des conséquences significatives sur les modes d'usage de la formation continue par les salariés.

Cette interprétation s'appuyait justement sur ce principe d'un droit à se former pour son développement et/ou pour des raisons professionnelles. En conséquence de quoi, pour de nombreux intervenants, elle faisait de l'acteur-citoyen-travailleur le décideur des modalités de l'exercice de son droit. Pour définir lui-même – et pour certains, lui seul – son « besoin de formation » (formulation qui hélas a fait fortune au point de perdurer encore assez largement).

Dans cette conception de l'exercice du « droit à la formation », le rôle de l'employeur pouvait se résumer à la production d'un plan de formation annuel, comme l'exigeait la loi, qui se bornait dans bien des cas à « l'inventaire des besoins exprimés », validé et quelquefois enrichi par le management, à cataloguer ces besoins, à vérifier, quand même, leur faisabilité dans un cadre budgétaire réaliste (mais, dans ces années-là, il était souvent généreux). Ainsi se produisaient beaucoup de « plans de formation », sortes de listes d'inventaire des actions de formation souhaitées et retenues, présentés par les directions à leur comité d'entreprise (si plus de 50 salariés) et aux instances paritaires dans les services publics.

Bien sûr, cela donna lieu, pas tant à des abus (certes repérables en quelques endroits) mais à une dérive « consumériste⁴⁸ » pouvant être déconnectée de toute nécessité professionnelle à court ou moyen terme. Certains disaient même que si l'objectif de la formation était opérationnel, il ne devait pas relever d'un plan de formation consacré lui, par essence, à la satisfaction des besoins individuels de développement personnel. Et même se dérouler nécessairement à l'extérieur des lieux de travail.

III-3-3 L'adaptation à la logique consumériste...

Au fil du temps, et pour organiser cette logique de consommation, le marché interne et externe de la formation professionnelle s'organisa. En particulier par la production de « catalogues », instruments utiles, voire nécessaires, pour permettre aux intéressés – aidés ou pas – à trouver ou à découvrir l'offre qui leur convenait.

⁴⁸ Le consumérisme désigne ici, selon le sociologue Jean De Munck, « un mode de vie, des normes et standards de désir légitime de la vie réussie, un mode de communication des messages, des biens et des services... Il s'agit d'un mode de consommation individualiste, dépendant du marché, quantitativement insatiable, envahissant, hédoniste, axé sur la nouveauté, faisant usage des signes autant que des choses. » Publié dans Isabelle Cassiers et alii, *Redéfinir la prospérité. Jalons pour un débat public*, (2011), Paris, éd. de l'Aube, p. 101-126.

En quelques années, cette conception et cette organisation de l'usage du droit à la formation étaient devenues significatives. Sauf en certaines circonstances stratégiques qui se sont amplifiées au fil du temps : par exemple pour les formations promotionnelles, pour des compétences techniques, cœur de métier indispensables à la production, et celles visant à l'obtention d'un titre professionnel lié à l'emploi, à un statut ou une habilitation. Mais, paradoxalement, ces formations sortaient souvent du plan de formation et aussi, quelquefois, du champ de responsabilité des responsables de formation.

La crise de 1973, dite crise du pétrole, avec l'émergence d'un chômage de masse, allait cependant modifier cet état de fait. La formation devenait prioritairement un instrument des politiques de l'emploi dans les politiques publiques et aussi pour les entreprises. Mais sans pour autant déroger au principe consumériste ; le recueil des besoins, sous la pression des exigences économiques et sociales, évolua de la seule logique du « besoin de la personne » vers celui des organisations, de leurs services et de leurs emplois. Mais toujours s'appuyant essentiellement sur l'expression des « besoins de formation ».

En fait, si la formation évoluait dans la pluralité de ses prescripteurs principaux, son usage demeurait consumériste.

III-3-4 ...Et sa contestation

Dès avant la fin des années 1970, un certain nombre d'initiatives furent prises par quelques experts éclairés et progressistes pour organiser autrement le pilotage de la formation professionnelle. En particulier, pour citer un exemple qui sort du lot, l'équipe de Quatenaire Éducation et ses fondateurs : Francois Viallet et Pierre Caspar⁴⁹. Ceux-ci, ingénieurs par leur formation initiale mais aussi marqués par les initiatives de Bertrand Schwartz⁵⁰ dont ils furent les disciples, avaient en effet réinvesti leurs méthodes d'ingénieurs pour organiser la contribution de la formation professionnelle à

⁴⁹ Voir Caspar, P., (2011), *La Formation des adultes*, Eyrolles.

⁵⁰ Schwartz, B., (1984), *Moderniser sans exclure*, La Découverte. Essais.

la performance sociale et économique des organisations (et aussi des politiques publiques).

À ce titre, ils ont aidé à définir et à populariser le concept « d'ingénierie de formation »⁵¹. Ingénierie qui s'inspirait pour l'essentiel des méthodologies de gestion de projet structurées autour de ses quatre étapes de pilotage⁵² :

- Définir l'objet-but opérationnel à atteindre,
- Identifier les conditions d'acquisitions,
- Définir les coûts et les délais,
- Contrôler les résultats.

III-4 Le concept d'investissement-formation

Autour de 1980, dans la continuité des initiatives évoquées, allait se développer cette ambition de sortir de la logique consumériste et de proposer, pour cela, des démarches associant l'employé et son employeur et donner à la formation une finalité qui ne soit pas seulement une finalité en soi mais, pour faire simple, une finalité de compétences. La formation, dans ce cadre, n'étant qu'un moyen, parmi d'autres moyens, pour acquérir ces compétences (voir : *L'investissement formation*⁵³). Ce qui revenait à contester la pertinence même du concept de « besoin de formation ».

Dit autrement, l'ambition visée était :

- 1 - de donner du sens à la dépense⁵⁴ (sortir de la logique consumériste) ;
- 2 - d'engager une dépense certaine (le coût de la formation) pour un revenu incertain (les effets de la formation dans les situations de travail).

⁵¹ Viallet, F., (1987), *L'ingénierie de formation*, Les Éditions d'Organisation.

⁵² Mélése, J., (1968), *L'analyse modulaire des systèmes*, Éditions Hommes et technique.

⁵³ Hauser, G., Maître, F., Masingue, B., Vidal F., (1985), *L'investissement Formation*, Les Éditions d'Organisation (épuisé).

⁵⁴ C'est d'ailleurs l'idée de « La Formation investissement » qui allait donner son titre au livre publié en 1985 par les fondateurs d'Interface : *L'investissement Formation*, cité ci-dessus.

Or, ces deux ambitions sont chacune une des définitions basiques de l'investissement⁵⁵.

Par la suite, s'approfondirent les démarches de co-investissement faisant de l'apprenant le partenaire indispensable de toute stratégie de formation⁵⁶ réinvestissant ainsi le célèbre théorème de Bertrand Schwartz⁵⁷ : « L'adulte ne se forme que s'il trouve intérêt à se former. »

III-4-1 Dynamique du concept d'investissement-formation

Cette logique d'investissement attribuée à la Formation allait être confirmée dans de nombreux travaux et publications. Ainsi, en 1985, un rapport du commissariat au Plan cité par Yves Palazzeschi⁵⁸ y faisait explicitement référence. De même qu'Yves Cannac, alors président de la Cegos dans un livre à succès⁵⁹. Au point qu'André Voisin, Chargé des Études à la Délégation de la Formation Professionnelle jugera utile en 1988 de publier un article⁶⁰ faisant un état des discours sur l'investissement formation où il cite, entre autres, les études, rapports et articles de Géhin et Mehaut (1985), Le Boterf (1988), Walter (1988), Clemenceau (1987), etc.

Le livre *L'investissement formation*⁶¹ ne disait, lui, rien de fondamentalement original. Par contre, il proposait, dans une logique de consultants, une méthode et des outils pour faire véritablement de cette Formation un investissement en rupture avec les pratiques consuméristes de l'époque.

Cette méthodologie allait être symbolisée et illustrée par un schéma en forme de spirale qui décrit les différentes étapes nécessaires :

1. Constater la situation présente ;
2. Définir, à partir du système de valeurs des prescripteurs, les objectifs d'évolution qui en découlent ;

⁵⁵ Voir en annexe les différentes acceptions du concept d'investissement.

⁵⁶ Carré, P., Vidal, F., (1989), « Le co-investissement formation », Interface Recherche / Délégation à la Formation professionnelle.

⁵⁷ Op cité.

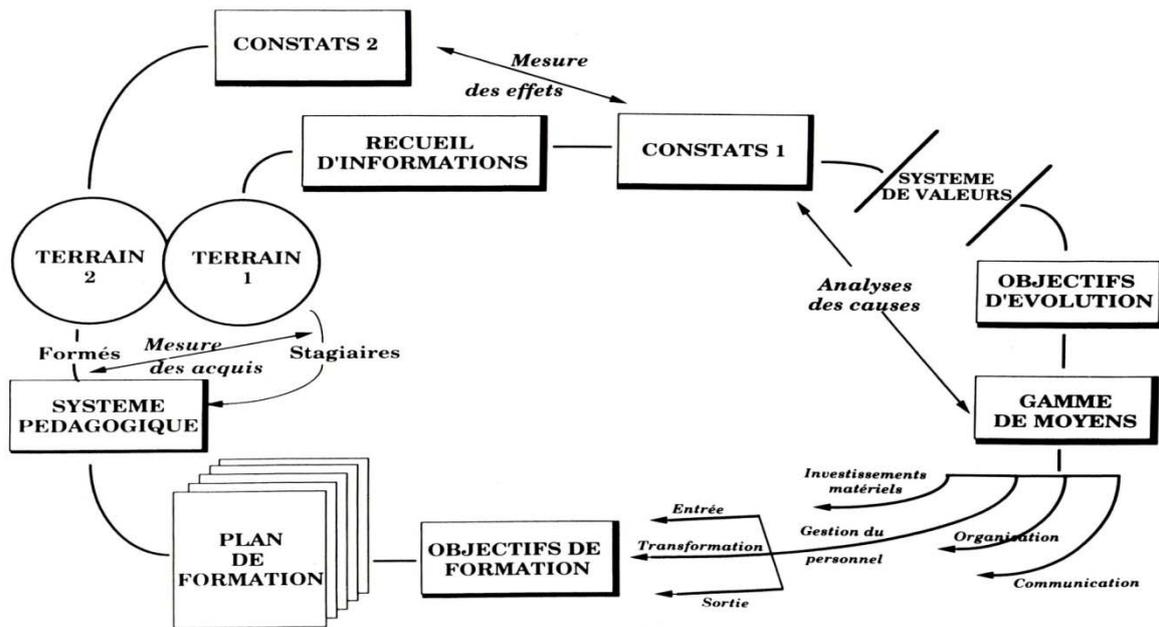
⁵⁸ Palazzeschi, Y., (1998), Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français 1944-1994, L'Harmattan, Vol. 2, p. 404.

⁵⁹ Cannac, Y., (1985), La Bataille de la compétence, Éd. Hommes et techniques.

⁶⁰ Voisin, A., (1995), « L'investissement formation, un état de la recherche », Éducation permanente, p. 63-76.

⁶¹ Opus cité.

3. Sélectionner dans une gamme de moyens la formation comme dispositif pertinent parmi d'autres ;
4. L'inscrire dans un plan ;
5. Définir le système pédagogique pertinent en conjoncture ;
6. Évaluer les acquis et les effets de la formation par comparaison avec la situation initiale.



III-4-2 Du concept à la méthode et aux outils

Dans ces mêmes années, allait se poursuivre le développement d'outils méthodologiques s'inscrivant dans le principe de la formation-investissement autour de démarches dites « d'analyse des besoins »⁶².

Ces démarches demandaient (et demandent toujours) une substantielle phase d'enquête préalable (par entretiens, questionnaires, travaux de groupe) pour repérer les besoins réels pouvant être servis par la formation. Elles avaient donc pour ambition de dépasser les pratiques existantes et de changer la donne en tentant de faire oublier le « besoin de formation » de la période consumériste, au bénéfice d'un processus

⁶² Comme en témoigne l'importante littérature sur la Formation et son ingénierie. Notamment : Le Boterf, G., (1989), *Comment investir en formation*, Les Éditions d'Organisation et Meignant, A., (2014), *Manager la formation*. Éd. Liaisons

partant « d'objectifs d'évolutions » eux-mêmes générateurs « d'objectifs de compétences » et enfin d'actions de formation au service de ces objectifs.

III-4-3 Les limites d'usage du concept

L'idée d'investissement pour parler de formation est ainsi devenue une conviction largement partagée dans les esprits de tous ceux qui, à un titre ou à un autre, agissent dans la chaîne de production de la formation professionnelle.

Avec le recul du temps, on peut constater aujourd'hui que ce principe méthodologique a tendu cependant à devenir totalitaire, faute de s'intéresser suffisamment à son impact réel dans les pratiques alors même que de nombreux signaux de moins en moins faibles auraient dû alerter davantage sur les limites de son monopole.

En effet, on pouvait observer que, dans la réalité des choses, sa mise en œuvre était, somme toute, plutôt rare voire pas nécessairement utile.

Par exemple, dans nombre de missions et/ou séminaires de responsables de formation, on pouvait constater chez ces derniers, certes attentions et disponibilités, mais aussi (souvent dans l'informel) l'aveu qu'ils étaient incapables de mettre en œuvre cette logique d'action. Et que, dans le meilleur des cas, leur responsabilité se limitait à organiser les bons stages demandés par le salarié ou la hiérarchie et relatifs aux activités immédiates. Et donc, plutôt que d'ambition d'investir, il s'agissait tout bonnement – et c'était déjà beaucoup – de contribuer au bon fonctionnement de l'organisation en repérant la bonne action de formation et en la mettant en œuvre dans une démarche court-termiste. Pour ces acteurs, tout ce qui relevait d'une logique d'investissement pour demain était dans les faits « hors champ ».

En clair, les limites d'usage du concept d'investissement pour la formation n'ont pas été suffisamment prises en compte et reconnues pertinentes⁶³. Sans doute comme bien souvent, la bible (méthodologique) était devenue religion. Et donc, elle ne devait pas être contestée. D'où une certaine impunité à véhiculer sans risque le slogan « la formation est un investissement », devenue ainsi une expression coutumière – voire

⁶³ En sachant distinguer « investissement » du point de vue du pilotage de la formation avec « l'investissement » de la personne, nécessaire pour que le stagiaire devienne apprenant dans le sens de motivation à apprendre donné par Philippe Carré in *L'apprenance*, op. cité, p 121-124.

langue de bois – alors même qu'à l'observation, elle n'était pas tant que cela corrélée aux pratiques réelles.

III-5 Une cohabitation de logiques

Au fil du temps, ces réalités allaient structurer les politiques de formation dans les entreprises autour d'une cohabitation de trois grands axes.

- Premier axe. La rémanence acceptée d'actions de formation dans la seule logique consumériste (pas nécessairement inutiles d'ailleurs quand elles contribuaient à la qualité du lien social).
- Deuxième axe. De véritables formations-investissement au service de plusieurs familles d'enjeux : les grandes évolutions organisationnelles et technologiques avec les transitions et les reconversions qu'elles entraînent dans des logiques de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) ; les stratégies de mobilités autour de la gestion des carrières et de la promotion sociale et professionnelle ; voire, dans certains cas, la possibilité donnée aux salariés de réussir un projet professionnel.
- Troisième axe. Des actions de formation (volumétriquement importantes) n'étant pas consuméristes mais qui s'organisaient, de fait, dans l'actualité des situations de travail sur une question immédiate et pour une réponse immédiate (bien souvent, par ailleurs, sans obsession réelle sur les objectifs observables quant à leur résultats). Les méthodologies mises en œuvre, si elles reposaient sur des intentions liées au travail, relevaient en fait d'un empirisme considéré nécessaire pour réagir (quelquefois vite) aux événements de ce travail. En fait ces actions de formation relevaient davantage d'une logique d'appui au fonctionnement (dans l'actualité des situations de travail) que d'une logique d'investissement (préparer l'avenir). Leurs démarches, faute d'une véritable méthodologie adaptée à leur situation, s'organisaient de manière très contrastée allant, pour certaines, d'une analyse rigoureuse du besoin et de son contexte et pour d'autres de pratiques tout à fait empiriques rappelant celles du consumérisme... Progressivement cependant, par la volonté de certains et

aussi dans un nouveau contexte de raréfaction budgétaire, les pratiques se sont davantage structurées autour des enjeux d'adaptation à l'emploi⁶⁴.

Il est significatif de constater que ces actions de formation de troisième axe, dans le flou de leur identité, ont toujours été largement majoritaires dans les plans de formation. Les dernières statistiques de la Dares publiées dans l'annexe au Projet de loi de finance pour 2013 consacrée à la formation professionnelle nous renseignent sur le fait que 90 % des formations dispensées en 2011 étaient d'une durée inférieure à 59 heures, ce qui manifeste bien, par leur faible durée, leur finalité immédiate et sommaire.

III-6 Les réponses apportées par la loi de 2014

En 2014, le législateur (et les partenaires sociaux puisque la loi s'inspire une nouvelle fois d'un accord national interprofessionnel, ANI, de 2013), constatant ce qui vient d'être décrit, ont pris une initiative (assez sous-estimée d'ailleurs) de découpler les politiques de formation dans les entreprises autour de deux grands objectifs : l'adaptation à l'emploi et l'employabilité.

- L'adaptation à l'emploi. Il s'agit de permettre au salarié de savoir exercer les responsabilités qui incombent à chacun dans la tenue de l'emploi qui lui est confié par son employeur. Le Code du travail (article -L6321-1) oblige l'employeur à assurer cette adaptation.
- L'employabilité. Il s'agit d'un objectif moins facilement assimilable car c'est un mot qui relève des techniques de gestion de l'emploi. Il n'est donc pas immédiatement appréhendable en première lecture par tout un chacun. On peut la définir comme la capacité d'une personne à exercer un autre emploi que le sien ou à s'adapter aux évolutions techniques et organisationnelles de son propre emploi⁶⁵.

⁶⁴ Jusqu'à autoriser d'ailleurs, assez récemment, de réelles innovations pédagogiques autour des Apprentissages en Situation de Travail, voire des organisations capacitanes. Voir Enlart, S., Fotius, P., (2017), *Efficacité et efficacité de la formation, Entreprise&Personnel*.

⁶⁵ Luttringer, J.-M., (2016), « La réforme de la formation professionnelle deux ans après » Chronique 104, www.jml.conseil.fr

Cet objectif s'organise donc autour de deux situations différentes :

1. l'employabilité liée à l'évolution de son emploi ou un changement de fonction, une promotion professionnelle, on parlera d'employabilité interne ;
2. l'employabilité dans un autre cadre que celui de l'emploi exercé (changement d'employeur choisi ou contraint), on parlera alors d'employabilité externe.

Dans ces deux cas, il est utile de rappeler que, si la formation professionnelle ne peut pas toujours qualifier sur les emplois de demain (parce qu'ils sont encore largement imprécis), elle peut, par contre, rendre plus apte à s'y préparer. C'est de cette manière qu'il convient de penser l'employabilité.

III-7 Un nouveau postulat

Ce découplage proposé par la loi de 2014 visait, plus ou moins implicitement, à corriger l'idée du monopole du concept d'investissement dans le pilotage de la formation professionnelle. Il prend acte au contraire du fait que, d'un côté l'adaptation à l'emploi s'inscrit spontanément pour un gestionnaire comme une dépense de fonctionnement assimilable à une charge d'exploitation⁶⁶, et que de l'autre, le passage d'une employabilité inexistante vers une employabilité réelle (pouvant être sanctionnée sur les marchés du travail internes et externes) correspond aux logiques de moyen terme des investissements immatériels.

S'affirme ainsi la légitimité d'un nouveau postulat. La formation professionnelle dans les entreprises s'appuie sur deux finalités de pilotage :

- **Une finalité d'appui au fonctionnement** permettant alors de considérer la formation comme une charge d'exploitation ;

⁶⁶ Les charges d'exploitation sont les dépenses inhérentes à l'exploitation même d'une organisation. Elles désignent les dépenses indispensables à la création de valeur produite par cette organisation. Les frais de personnel dans toutes leurs composantes sont considérés comme des charges d'exploitation.

- **Une finalité d'anticipation** à des événements probables qui considère la formation comme un investissement (et mérite alors qu'elle puisse s'amortir sur une durée de moyen terme).

Ces constatations mettent en évidence – si on laisse de côté l'axe consumériste qui se suffit à lui-même – que la formation professionnelle dans les organisations⁶⁷ doit s'opérationnaliser dans le respect de deux logiques :

- une logique de moyen/long terme qui vise à parer les risques d'obsolescence liés aux évolutions techniques et organisationnelles en s'appuyant sur la production d'autres domaines (GPEC, Recherche et Développement, marketing) ;
- une logique beaucoup plus de court terme s'appuyant sur des méthodologies spécifiques et qui, de fait, s'intéresse, elle, aux risques de circonstances dans la tenue d'un emploi par un salarié ou par une équipe ; que ce soit pour s'y insérer, s'y développer, ou enfin pour corriger des dysfonctionnements constatés.

III-8 Le risque et la formation

Dans ce cadre général, on peut donc observer que les stratégies⁶⁸ d'usage de la formation veulent, quel que soit leur cas de figure et sans toujours s'en rendre compte, servir essentiellement à la réduction des risques inhérents à toute situation professionnelle dès lors qu'elle comporte une volonté d'entreprendre (une amélioration, un changement, une rupture)⁶⁹.

⁶⁷ On exclut délibérément les examens et les concours trop éloignés de notre sujet quand ils relèvent d'une logique seulement administrative.

⁶⁸ Stratégie en tant que manière d'organiser, de structurer un travail, de coordonner une série d'actions, un ensemble de conduites en fonction d'un résultat. *CNRTL*.

⁶⁹ Bien sûr toutes les actions de formation mises en œuvre dans les entreprises ne visent pas uniquement à « parer les risques » des activités de l'organisation. Par contre, toutes celles qui sont stratégiques, et ce sont celles-là qui nous intéressent, portent en elles cet objectif.

Entreprendre, en effet, est toujours prendre un risque⁷⁰. Aussi est-il cohérent que le management d'une organisation (à tous les niveaux de celui-ci) demande à la formation de l'aider à « parer ces risques » – réels ou potentiels – liés aux situations et comportements professionnels de ses collaborateurs et quelle qu'en soit leur nature (inadaptations actuelles ou futures, constatées ou potentielles). Et ce, quelle que soit la structure juridique des organisations et leurs finalités économiques ou sociales.

III-9 Une double logique de pilotage

C'est donc la mission de la formation professionnelle dans les organisations de se mettre, avec d'autres, et dans son champ de compétences, au service d'une gestion des risques liés aux ressources humaines de l'organisation. **C'est à cette condition qu'elle est stratégique pour une organisation.**

Le système de pilotage qui en découle doit alors pour viser l'opérationnel, s'organiser autour de deux méthodologies distinctes :

- une méthodologie s'appuyant sur une logique d'investissement visant à l'obtention d'un résultat à moyen terme et dans un contexte professionnel débordant l'emploi présent ;
- une méthodologie s'appuyant sur **une logique de fonctionnement** s'intéressant à la situation de travail dans sa réalité et dans son actualité.

Bien sûr on pourra toujours opposer à cette thèse, par plusieurs exemples, que dans la formation professionnelle, les frontières entre investissement et fonctionnement ne sont pas aussi nettes et claires que l'on veut le prétendre ici. Les définitions proposées veulent servir à caractériser les pratiques dans une « dominante » de logique. Car ce sont ces dominantes qui vont organiser et distinguer les deux pilotages de la formation professionnelle, en différencier les acteurs et, surtout, proposer les dispositifs pédagogiques en intelligence et en pertinence avec leur logique.

⁷⁰ Voir en annexe les acceptions du concept de risque.

III-10 Pilotage des formations professionnelles dans les organisations selon leur logique d'appartenance

À partir des deux logiques d'actions telles qu'elles viennent d'être proposées, on peut alors étudier leurs conséquences réelles et concrètes sur les conduites de pilotage de la formation dans les organisations de travail.

Le schéma ci-après en présente les différentes composantes qui s'organisent autour de huit éléments :

1. Finalités concrètes
2. Objectifs opérationnels
3. Temporalité
4. Dominantes pédagogiques
5. Prescripteurs
6. Systèmes d'évaluation
7. Systèmes de financement dans le contexte actuel de la loi de 2014
8. Dialogue social

**Schéma 1 : Pilotage de la formation professionnelle dans les organisations
suivant ses logiques d'appartenance**

Logique	Fonctionnement	Investissement
Singularité du risque	Présent / Observable	À venir / Potentiel
Finalités	Contre... les risques de non-efficience professionnelle, de non-intégration dans l'emploi ou d'inaptitude aux évolutions professionnelles	Contre... les risques de perte d'employabilité interne à son emploi ou externe à celui-ci
Objectifs opérationnels	Adaptation à l'emploi	Anticipation pour de nouvelles qualifications
Temporalité	Court terme	Plutôt moyen terme
Dominante pédagogique	Diverses mais nécessitent une confrontation pédagogique aux situations de travail (ex. : AST, alternance, ...)	Acquisition ou développement des savoirs de base. Réinvestissement de l'expérience, dans l'objectif d'en extraire les concepts pour l'action. (Ex. : alternance, VAE)
Prescripteur	Management Le salarié	DRH Le salarié
Évaluation	Reconnaissance positive sur la situation de travail (promotion)	Reconnaissance sociale et professionnelle (diplôme, titre et statuts)
Dialogue social	Information sur l'effectivité et les modalités des obligations légales	Négociation Entretiens Usage des fonds mutualisés
Financement	Essentiellement les fonds propres de l'organisation	Fonds mutualisés Fonds propres des organisations Autofinancement

À partir de ce schéma, on peut approfondir les conséquences opérationnelles du pilotage des formations selon les deux logiques :

III-10-1 Finalités concrètes

Logique de fonctionnement	Logique d'investissement
<ul style="list-style-type: none"> • Assurer l'efficacité professionnelle dans un emploi donné • Assurer l'adaptation permanente à l'emploi, ses obligations, ses contraintes et ses évolutions • Assurer l'insertion et l'intégration professionnelle (aussi bien pour les jeunes en premier emploi que pour des salariés en mobilité interne ou externe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Investir pour la faisabilité et la qualité des transitions professionnelles internes et externes • Investir pour le développement professionnel et social de l'apprenant.

En termes de finalité, il sera sans doute nécessaire, compte tenu de la rapidité des évolutions techniques et organisationnelles, d'envisager **une logique mixte** quand il s'agit de faire face aux changements profonds de compétences dans l'emploi exercé. Logique mixte au sens où elle relève à la fois d'une logique d'adaptation à l'emploi mais nécessite en même temps de réels investissements.

III-10-2 Objectifs opérationnels

Logique de fonctionnement	Logique d'investissement
Adaptation à l'emploi	Nouvelles qualifications

III-10-3 Prescripteurs

Par prescripteur on entend la maîtrise d'ouvrage de l'action, celle qui donne des objectifs à atteindre et des moyens pour permettre d'y arriver.

Logique de fonctionnement	Logique d'investissement
<ul style="list-style-type: none">• La hiérarchie de l'apprenant pour l'efficacité professionnelle• La Direction des ressources humaines et la hiérarchie des apprenants pour les intégrants.• Les salariés eux-mêmes (en particulier avec l'entretien professionnel des 2 ans.)	<ul style="list-style-type: none">• Plutôt la DRH mais aussi les Directions métiers• Le salarié lui-même avec l'appui ou pas de sa DRH et/ou d'un conseil interne ou externe en évolution professionnelle.

III-10-4 Dispositifs pédagogiques dominants

Le modèle du pilotage des actions de formation dans cette double logique induit, par lui-même, des différences significatives sur les processus pédagogiques et leurs ingénieries. Si tel dispositif fonctionne bien dans un cas, il peut ne pas fonctionner dans un autre. On peut même considérer que certains de ces processus s'opposent, de manière rédhibitoire, à une logique mais pas à l'autre.

Concrètement, et pour illustrer, les formations académiques seules ne permettent pas, dans une logique de fonctionnement, les adaptations à l'emploi alors que les Apprentissages en Situations de Travail (AST) y excellent⁷¹. À l'inverse cette pédagogie des AST n'est pas, d'évidence, la bonne pédagogie pour développer, seule, l'investissement pour une employabilité externe.

On pourrait considérer cela comme « allant sans dire »⁷², mais l'observation des pratiques démontre au contraire que les choix de modalités pédagogiques n'ont pas

⁷¹ « Ce dispositif est présenté comme une réponse à un double défi : la nécessité de former en continu au vu du rythme rapide des changements organisationnels, des évolutions métiers, et des innovations technologiques, d'une part et l'impératif de maîtrise des coûts au vu des crises économiques, d'autre part. Il consiste à veiller à ce que le contexte permette à l'individu d'apprendre au travail, et non plus fabriquer un contexte spécifique extérieur au travail dans lequel on amène l'individu pour qu'il apprenne. » Frédérique Gérard, thèse de doctorat pour l'Université de Nanterre.

⁷² Enlart, S., (1999), *Ingénierie en formation d'adultes : Repères et Principes d'action*, Ed. Liaisons.

cette rationalité. Pire, elles peuvent être jugées adéquates au seul fait de les avoir choisies. C'est particulièrement vrai, dans l'époque, avec les séductions de la numérisation pédagogique quand celle-ci est promue sans distinction de sa pertinence au nom d'une modernité trompeuse.

Par exemple les MOOC⁷³ sont d'une efficacité douteuse pour l'adaptation à l'emploi alors que les simulations – type simulateurs de vol – y sont particulièrement adaptées. Et pourtant les deux bénéficient de la numérisation. Celle-ci n'est donc pas la panacée, elle n'est qu'un instrument. Il en va de même pour tous les dispositifs pédagogiques ; c'est la pertinence de leur usage par rapport à leur inscription dans une logique ou dans une autre qui les légitime. Et non pas une « pertinence intrinsèque » parce que celle-ci n'existe pas.

Le tableau ci-dessous présente, pour chacune des deux logiques les dispositifs pédagogiques qui leur conviennent le mieux.

Logique de fonctionnement	Logique d'investissement
<p>Dominante : des dispositifs pédagogiques « déscolarisés »</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les Apprentissages en Situation de Travail • Les pédagogies de « simulation » quelles qu'en soient les formes • Les pédagogies « d'alternance » 	<p>Dominante : des dispositifs pédagogiques au service de...</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'acquisition de savoirs nouveaux ; • Le réinvestissement des expériences ; • La reconnaissance des acquis. <p>(Ex. : l'alternance)</p>

On observera que les pédagogies d'alternance peuvent valoir dans les deux logiques : cela s'explique par le fait que – si on en respecte les principes⁷⁴ – ces pédagogies associent à la fois une ambition d'adaptation à des situations professionnelles concrètes et une logique académique d'acquisition de savoirs de base et de conceptualisation de ses expériences.

⁷³ Le Mooc (de l'anglais *Massive Open Online Course*), aussi appelé « cours en ligne ouvert à tous », est un outil de formation à distance via Internet.

⁷⁴ Voir les principes pédagogiques de l'alternance du Rapport Proglis « Promouvoir et développer l'alternance. Rapport au président de la République », novembre 2009 p. 20-21. Voir « Dossier Publications ».

III-10-5 Systèmes d'évaluation

L'évaluation de la formation relève de deux systèmes d'appréciations différents :

- soit sur la qualité des dispositifs mis en œuvre⁷⁵ ;
- soit sur les résultats obtenus.

Si les critères d'évaluation de la qualité des dispositifs sont méthodologiquement les mêmes pour les deux logiques présentées, il n'en va pas de même pour l'évaluation des résultats.

Logique de fonctionnement	Logique d'investissement
Effets sur les situations de travail et donc observation de celles-ci.	<ul style="list-style-type: none">• Obtention d'un diplôme ou d'une certification• Évolution positive de l'apprenant (promotion professionnelle, mobilité interne ou externe positive – qu'elle soit désirée ou pas).

III-10-6 Dialogue social

Le dialogue social sur la formation professionnelle depuis la loi de 1971 tient une place essentielle dans le pilotage des politiques de formation dans l'entreprise. Le fait que les grandes lois qui la concernent, soient largement le produit préalable d'Accords Nationaux Interprofessionnels (ANI) entre les partenaires sociaux, en est la manifestation tangible. Les attributions du Comité d'Entreprise y sont significatives : l'obligation de sa consultation biannuelle lors de la présentation et lors du bilan des plans de formation est la pierre angulaire de ce dialogue.

Le pilotage dans une double logique des politiques de formation pourrait permettre d'amplifier la qualité de ce dialogue en le faisant évoluer.

⁷⁵ Masingue, B., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, opus cité. Chapitre 21 p. 425-447

Certes, le Comité d'Entreprise⁷⁶ doit demeurer la juste instance pour présenter l'architecture générale de la politique de formation de l'entreprise. Mais, cette instance devrait, à côté de cette première attribution, devenir le lieu de dialogue sur les « formations investissement » en intelligence avec la gestion prévisionnelle des compétences (et en sachant exploiter les contenus des entretiens biannuels).

Par contre, concernant les « formations fonctionnement », il serait logique que ce soit dans les unités de travail au plus près des emplois réels, que s'établisse ce dialogue lui permettant de prendre en compte au mieux l'actualité économique et sociale des unités de travail.

Identifier ces doubles lieux de dialogue pourrait bonifier le dialogue social sur les politiques de formation en facilitant l'exercice des responsabilités respectives de l'employeur et des représentants du personnel.

Logique de fonctionnement	Logique d'investissement
<ul style="list-style-type: none"> • Information sur l'effectivité et les modalités des obligations légales • Contribution de la FPC à la politique de l'emploi. 	<ul style="list-style-type: none"> • Négociation sur les enjeux • Entretiens • Usage des fonds mutualisés

III-10-7 Système de financement

Le financement des actions de formation dans les organisations diffère radicalement selon qu'elles servent l'une ou l'autre de nos deux logiques.

Cela s'explique par le fait que l'adaptation à l'emploi, outre qu'elle est une obligation légale de l'employeur⁷⁷, doit être considérée comme une charge d'exploitation et

⁷⁶ Remplacé petit à petit par le Comité Social et Économique (cf. ordonnance d'automne 2017) avec des attributions quasiment identiques concernant la formation.

⁷⁷ Selon l'article L6321 du code du Travail déjà cité

apparaître sous ce titre dans les comptes de résultat⁷⁸. Son financement provient alors logiquement des fonds propres de l'organisation.

À l'inverse, le financement de la formation dans une logique d'investissement devrait être traité comme tous les autres investissements de l'organisation et à ce titre pouvoir, comptablement, s'amortir⁷⁹. Si ce n'est pas le cas aujourd'hui, c'est beaucoup sans doute justement du fait de cette absence de distinction entre coûts d'exploitation et coûts d'investissements concernant la formation professionnelle.

Sur un autre registre, la loi de 2014 organise un financement (complet ou partiel) de formations débouchant sur une qualification (soit sur des fonds dédiés, quelquefois mutualisés, voire sur des fonds publics lorsqu'il s'agit principalement de mobilités contraintes ou totalement indispensables). Elle dispense ainsi les organisations de devoir les financer intégralement elles-mêmes. Étant qualifiantes, ces formations relèvent essentiellement d'une logique d'investissement. Et leurs financements publics d'une aide à l'investissement.

On peut donc résumer, en les simplifiant, ces différentes modalités de financement par le tableau ci-après.

Logique de fonctionnement	Logique d'investissement
Fonds propres de l'organisation, comme charges d'exploitation	<ul style="list-style-type: none">• Fonds propres de l'organisation (potentiellement amortissables)• Fonds publics (essentiellement les Régions)• Branches professionnelles• Fonds mutualisés

⁷⁸ Les charges d'exploitation correspondent aux dépenses réalisées par l'entreprise qui peuvent être comptabilisées en charges et qui se rattachent à ce que l'entreprise dépense couramment dans le cadre de son exploitation afin de réaliser son chiffre d'affaires (achats de matières premières et marchandises, frais généraux, impôts et taxes et charges de personnel).

⁷⁹ Il convient de distinguer les amortissements des prestations pédagogiques non autorisés aujourd'hui, des amortissements (possibles) des équipements pédagogiques (ex. : l'équipement digital des salles de formation).

Il est utile de rappeler que ces coûts de formation pour les organisations doivent se coupler avec les investissements de l'apprenant dans une démarche de co-investissement. L'apprenant peut bénéficier des fonds mutualisés et de l'usage de son Compte Personnel de Formation (CPF), créé par la loi de 2014 et intégré depuis dans le Compte Personnel d'Activité.

III-11 Incidences sur les plans de formation

Dans cette double logique des politiques de formation, les « plans de formation » tels qu'ils sont traditionnellement issus des pratiques depuis la loi de 1971, perdent de leur pertinence.

Ils devraient se construire et s'organiser en distinguant clairement Fonctionnement et Investissement. Pour constituer deux chapitres distincts d'un même plan.

III-11-1 Chapitre logique de fonctionnement

Les décisions d'entreprendre une action de formation sont, on l'a vu, dépendantes des contraintes de production, des événements et des aléas de la vie de l'organisation. Un plan annuel prévisionnel y est donc ni réaliste ni pertinent⁸⁰.

Ce chapitre devrait donc se limiter à en préciser les grands principes : modes de traitement et maîtrise d'ouvrage. L'estimation prévisionnelle de ses coûts pouvant se faire en référence aux budgets antérieurs, à l'actualité et aux possibilités budgétaires de l'organisation et de ses sous-systèmes.

D'ailleurs, il n'est même pas certain, ni peut-être nécessaire, que ces actions de formation – considérées comme des dépenses d'exploitation – doivent nécessairement être compilées ensemble dans un plan de formation alors que, très

⁸⁰ D'ailleurs, déjà les analyses *a posteriori* des plans de Formation constatent toujours des écarts significatifs entre actions programmées et actions réalisées mais également entre actions prévues réalisées et actions non prévues réalisées.

logiquement, elles devraient plutôt s'inscrire dans le « business plan⁸¹ » des services opérationnels et donc, leurs coûts, dans un compte d'exploitation ; les directions (ou les services) de formation pouvant y apporter un appui méthodologique sur la base des grandes orientations des directions de ressources humaines.

III-11-2 Chapitre logique d'investissement

Dans cette logique, un plan de formation est nécessaire pour le meilleur pilotage de la décision.

Construit en respectant les démarches de conduite de projet (rappel : objet-but, conditions d'acquisitions, coûts, délais), il peut, comme les autres investissements s'inscrire dans une logique pluriannuelle.

Une littérature abondante décrit les diverses modalités de son élaboration et de sa mise en œuvre⁸².

Ce chapitre gagne à faire l'objet d'une concertation, voire d'une contribution, des instances représentatives du personnel (IRP).

III-12 Les nécessaires conditions d'accompagnement du pilotage par les deux logiques. Constats et Préconisations

Tout centre a besoin d'une périphérie : dans les villes, les entreprises, l'économie, les empires.

⁸¹ Défini ici comme un document synthétique de présentation d'un projet d'investissement ou de l'évolution à moyen terme d'une entreprise.

⁸² Le Boterf, G., (1989), *Comment investir en formation*, Les Éditions d'Organisation, Masingue, B., chapitre 21 du *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (opus cité), Notes d'orientation sur les politiques de formation, Veolia et Afpa (voir « Dossier Publications »), Meignant, A., (2014), *Manager la formation*, Liaisons, Roegiers, X., (2007), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, De Boeck Supérieur.

Cela est vrai aussi pour la problématique de cette thèse.

Son développement n'a pas empêché – c'est même le contraire – de faire émerger, au fil de son élaboration, des réflexions d'accompagnement, comme des signaux de moins en moins faibles venant nourrir un ensemble⁸³. Aussi notre sujet, à l'analyse, ne peut prendre toute sa dimension qu'en respectant quelques principes incontournables.

Ils se résument, pour l'essentiel, autour des thèmes suivants.

III-12-1 Pas d'apprentissage du professionnalisme sans confrontation avec le travail réel

Le professionnalisme est un concept devenu essentiel en tant qu'enjeu de formation. Des travaux significatifs en définissent la nature⁸⁴.

L'acquisition du professionnalisme, résumé pour simplifier comme étant la maîtrise de trois paramètres : la technicité de son emploi, une posture adaptée aux situations rencontrées, une culture professionnelle pour appréhender l'environnement de la tâche, est l'ambition même de toute politique de formation professionnelle.

À ce titre, l'acquisition de ce professionnalisme exige toujours, quelles qu'en soient les modalités d'apprentissage, une confrontation réelle avec le travail. En responsabilité effective et sur un temps suffisant.

De ce fait, les exigences de la formation professionnelle demandent de sortir des seuls schémas pédagogiques traditionnels de la scolarisation. Parce qu'elle vise la maîtrise, non seulement de savoirs, mais aussi de savoir-faire réels et concrets qui ne s'acquièrent que par une pratique effective des activités professionnelles concernées.

Prétendre cela ne renie en rien les vertus des formations exclusivement académiques. Mais elles ne peuvent être que partiellement en intelligence avec les impératifs de l'emploi faute de cette absence de la situation de travail dans son cursus⁸⁵.

⁸³ Cet accompagnement apparaissant pour beaucoup comme un « apprentissage des apprentissages ».

⁸⁴ Citons entre autres Dubar, C., (2015 pour la 5ème édition), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin et Le Boterf, G., (2010), *Professionaliser. Concevoir la professionnalisation comme une navigation*, Eyrolles.

⁸⁵ Sur un autre plan, l'apprentissage du professionnalisme ne peut se satisfaire des approches exclusivement autodidactes. Celles-ci, en effet, comportent toujours une forte dose d'aléas, donc de risques, dans la capacité à maîtriser l'ensemble des paramètres d'un professionnalisme concret : les réussites de quelques-uns – qui méritent le respect – ne peuvent dissimuler cette réalité.

Pédagogies de simulations

On doit cependant porter un regard particulier sur **les pédagogies de simulations** car, si elles ne sont pas véritablement en lien avec le concret d'une situation de travail, elles visent à leur ressemblance optimale.

Si ces pédagogies existent depuis longtemps (ateliers pédagogiques, jeux de rôle et d'entreprises), elles prennent une importance de plus en plus significative grâce aux possibilités de la numérisation. Avec les progrès de celle-ci, on arrive maintenant à reconstituer avec beaucoup de justesse et de ressemblance des situations de travail – industrielles ou tertiaires – multiples (simulateur de vol dans l'aviation bien sûr, mais aussi des situations de négociation, de relations clientèles, de contrôle budgétaire, de soins aux patients, etc.). Ces simulateurs pédagogiques offrent de surcroît, par la « réalité augmentée », la possibilité de reproduire des situations tout à fait exceptionnelles et/ou dangereuses, impossibles à créer dans le cadre d'une situation pédagogique (cf. simulateur de conduite des centrales nucléaires, simulateur de conduite d'un avion, d'un train, de traitements médicaux, etc.). Les progrès de la numérisation avec ses algorithmes et l'intelligence artificielle vont offrir de nouvelles possibilités impensables aujourd'hui, questionnant, avec de plus en plus de ressemblance, les niveaux de compétences exigées sur un emploi donné : savoir-faire liés aux techniques, aux postures comportementales et à la maîtrise d'un contexte, que celui-ci soit habituel, accidentel, ou même extrême.

Cette qualité des simulations – celles d'aujourd'hui et celles de demain – donne à ces pédagogies une place singulière dans « l'arsenal » des dispositifs pédagogiques : elles ont un potentiel de valeurs ajoutées, encore largement en devenir du fait des scénarios d'activités qu'elles peuvent proposer et que le réel ne peut offrir du fait de leur rareté ou de leurs risques. Elles devraient prendre une place essentielle dans les dispositifs de formation, pour peu que la volumétrie de leurs bénéficiaires permette l'amortissement de leurs coûts.

III-12-2 Piloter la formation comme un projet

La formation, même quand elle contribue au fonctionnement du présent, mérite, on l'a vu, d'être toujours pilotée comme un projet.

Dans ce cadre, et c'est un élément de sa complexité, elle réclame pour sa conduite⁸⁶:

- un certain optimisme sur l'avenir et sur les personnes ;
- des décisions dont les effets ne seront pas immédiats ;
- un capital pour la financer.

Un optimisme sur l'avenir

Sans perspectives, il est difficile à la formation de rendre les services qui lui sont demandés : préparer l'avenir (pour demain ou pour plus tard). C'est vrai pour les personnes et c'est vrai pour les institutions de travail.

Or décider d'une action de formation demande toujours un certain niveau d'optimisme de la part des décideurs. Là encore il s'agit « d'entreprendre » (donc de risquer). Ne pas vraiment croire à l'efficacité potentielle de la formation conduit à négliger les conditions de sa performance.

Elle sera toujours un pari sur l'avenir (les objectifs seront-ils bien en phase avec les réalités de demain ? Les personnels concernés sauront-ils en faire bon usage ? Les conditions de son efficacité⁸⁷ seront elles respectées ?)

La confiance nécessaire pour accepter et dépasser ces interrogations est une construction ; laquelle procède d'un certain niveau d'empathie (cf. Rogers⁸⁸) dans les possibilités de la ressource humaine associée à une grande rigueur dans la conduite de son projet.

⁸⁶ Caspar P., Afriat C., (1998), *L'investissement intellectuel*, CPE.

⁸⁷ Voir Enlart, S., Fotius, P., (2017), *Efficacité et efficacité de la formation*, Étude Entreprise&Personnel.

⁸⁸ Rogers, C., (1968), *Le Développement de la personne*. (1998), Rééd. Dunod, coll. « Psychologie sociale ».

Une décision dont les effets ne sont pas immédiats

C'est particulièrement le cas dans les formations-investissement qui demandent du temps ; à partir de la décision de l'entreprendre, d'en décider la nature et la durée, il peut s'écouler plusieurs semaines ou plusieurs mois. Elles demandent dans les organisations une planification des activités qu'il n'est pas toujours possible d'entreprendre (c'est possible chez Arianespace dont les évolutions technologiques se mettent en place dans le moyen terme et de façon très préparée. C'est beaucoup moins le cas dans nombre de TPE quand elles ont peu de lisibilité sur leur marché).

Aussi dans l'époque, les employeurs peuvent avoir de plus en plus tendance, compte tenu des aléas de leurs activités et de leurs plans de charges, à recourir au marché du travail si celui-ci est capable de leur fournir rapidement une main-d'œuvre déjà qualifiée plutôt que de s'astreindre aux exigences des plans de formation-investissement nécessairement de moyen terme. Et donc en fait limiter leur politique de formation aux seules actions de fonctionnement. La logique de cette politique de gestion par les flux, produit deux effets substantiels :

- les nécessaires formations-Investissements des actifs tendent à s'externaliser. Et leur financement relever d'autres budgets que ceux des employeurs (État, Région, Branches. Fonds mutualisés, voire, on l'a vu, les personnes elles-mêmes) ;
- et en interne des organisations, ces formations-anticipation tendent à devenir, par effet de système, réservées aux emplois stratégiques (dirigeants et experts) et aux qualifications « cœur de métier »⁸⁹. Car eux seuls sont à même, dans cette logique, de mériter une inscription dans le moyen terme.

Un capital pour financer l'indispensable investissement des salariés

« L'acteur-salarié est le propriétaire de ses ressources. [...] Ce que le marché du travail requiert, ce sont des professionnels engageant les ressources de leur

⁸⁹ Voir l'étude d'Entreprise&Société, Think Lab d'Entreprise&Personnel, « Un travail, des contrats » (2015).

personnalité »⁹⁰. Ces ressources constituent pour le salarié un capital que la formation peut aider à faire croître. Pour cela il est nécessaire qu'il décide « d'investir » et de « s'investir » dans le processus de son apprentissage⁹¹.

De la même manière qu'un épargnant cherche à faire fructifier son capital et recherche les « conseils » d'un « bon placement », le salarié a besoin lui aussi de savoir ce qui est « fructueux » dans son cas en matière de formation.

Certains sont capables d'y répondre par eux-mêmes ou par leur réseau (comme d'ailleurs les épargnants !) mais la majorité d'entre eux ont besoin de s'appuyer sur des conseils de professionnels (internes ou externes) pour décider eux-mêmes de leurs choix ou adhérer à ceux qu'on leur propose.

Les partenaires sociaux, et ensuite le législateur, conscients de la question, ont décidé avec la loi de 2014, d'un droit au « Conseil en Évolution Professionnelle » (CEP) et, d'un entretien professionnel de perspective tous les deux ans. Il s'agit d'une avancée sociale conséquente et indispensable sous réserve – en sus de leur financement – qu'ils soient réellement un appui pour décider. Qu'ils agissent, eux aussi, dans une ingénierie d'investissement (finalités / ressources pertinentes et disponibles / délais) et respectent le fait que c'est le propriétaire de son capital qui doit décider, en dernier ressort, de son placement. Le CEP et l'entretien professionnel étant des appuis pour leur décision⁹². Objectivement il y a – par rapport à ces exigences – de fortes doses de progrès à entreprendre, faute de quoi l'usage de leur capital par les actifs en restera dégradé⁹³.

III-12-3 Donner du temps à l'investissement cognitif

L'entrée de notre époque dans la société de la connaissance, le remplacement de certains emplois, au fait qu'ils sont constitués de tâches répétitives exécutables par des algorithmes, et contrôlées par des professionnels à haute qualification (moins

⁹⁰ Le Boterf, G., (2010), *Professionnaliser. Concevoir la professionnalisation comme une navigation*, Ed. Eyrolles, p. 21.

⁹¹ Voir Schwartz, B., op. cité et Carré, P., *L'apprenance*, chapitre La motivation de la formation p. 122.

⁹² Conseiller en Évolution Professionnelle est largement un nouveau métier. Et sa contribution est nécessaire pour que les individus puissent rentrer par eux-mêmes dans la logique et les règles de ces Formations. Au risque autrement qu'il ne soit, en fait, qu'un instrument régressif de retour aux logiques consuméristes...

⁹³ Voir Mayen, P., (2015), *Le conseil en évolution professionnelle - L'activité des bénéficiaires et le métier des conseillers : deux ans d'expérience en Bourgogne*, Éd. Raison et Passions.

nombreux mais plus experts), entraînent des bouleversements qui probablement seront plus continus que conjoncturels.

Face à cette nouvelle réalité, le salarié voit maintenant apparaître, dans son lien avec les employeurs, une nouvelle contrainte : celle d'une employabilité entretenue par lui-même, c'est-à-dire actualisée au plus près des événements et des territoires qui le concernent et dont il doit être le « pilote ». Et ce, dans un contexte où les activités professionnelles tendent à devenir de plus en plus impicantes, exigeantes, absorbantes⁹⁴. C'est-à-dire, pour reprendre les hypothèses de cette thèse, le salarié et son employeur devront savoir donner plus de temps à la fois aux formations de fonctionnement (pour une intégration dans des activités nouvelles et évolutives) et aux formations d'investissement (pour la maîtrise du devenir).

Il en ressort, outre les créativité pédagogiques nécessaires (déscolarisation, Apprentissage en Situation de Travail, pédagogies d'alternance, formation asynchrone et à distance, auto-formation et ses outils dont le digital...⁹⁵) une croissance importante des temps consacrés à ces apprentissages.

Les organisations actuelles ne savent pas bien s'adapter à ces nouveaux impératifs...

De ce fait l'usage du « hors temps de travail » pour entretenir son employabilité, s'il est ancien, se voit de plus en plus s'instituer. Il est d'ailleurs nommément cité par le législateur et les partenaires sociaux comme une modalité reconnue légitime (par exemple dans l'utilisation du CPF – Compte Personnel de Formation – prévu par la loi de 2014). De même, les faveurs dont bénéficient aujourd'hui les outils pédagogiques numériques, non présentsiels et asynchrones, reposent pour une bonne part sur les possibilités de s'en servir « hors temps de travail » ou plutôt « hors temps de production » Aussi, en d'autres termes, peut-on faire l'hypothèse que les contraintes « d'éducation professionnelle » vont avoir pour effet de solliciter les « temps de loisirs » pour pouvoir se mettre en œuvre.

⁹⁴ Voir Enlart, S., Charbonnier, O., (2014), *Quelles compétences pour demain ?* et (2013), *A quoi ressemblera le travail demain ?* Dunod.

⁹⁵ Voir Carré, P., *L'apprenance*, op cité, p. 177 et suivante.

Or il serait dangereux que ces « temps de loisirs »⁹⁶ (toujours dans ce contexte d'une société en bouleversement) soient considérés sans vergogne comme une variable d'ajustement des enjeux du professionnalisme.

En effet, ils sont et seront encore davantage un besoin et une nécessité sociale et personnelle d'équilibre et d'épanouissement⁹⁷. Le concept « d'univers capacitant » tente par sa novation de répondre, entre autres, à ce besoin de temps⁹⁸ ; le travail étant potentiellement « capacitant » et les loisirs aussi, leurs apprentissages peuvent avoir vocation à s'intégrer dans les temps de l'un et de l'autre... Sauf que les temps d'apprentissage professionnel ne se concilient pas avec les temps de loisirs : les uns sont une nécessité, un effort impératif quelquefois non négociable du fait des réalités qui s'imposent à l'actif, alors que, par définition, les loisirs sont un choix permettant à la personne de « s'investir » là où elle veut, non pas pour apprendre – même s'il y aura apprentissage – mais pour des besoins particuliers déconnectés de toute autre exigence que celle que l'intéressé décide de se donner (contribuant souvent d'ailleurs ainsi à la qualité sociale du « vivre ensemble »).

N'est-il pas alors bienvenu de réfléchir à un « temps d'investissement cognitif pour son employabilité » qui viendrait s'intercaler et fertiliser temps de travail et temps de loisirs ?

Si ce temps cognitif peut certes, en certaines circonstances, être intégré au temps de travail et au temps de loisirs, il mérite cependant d'en être distingué plus ou moins radicalement. Il devrait permettre, dans un objectif d'employabilité, de donner du temps et des ressources pour une préparation suffisante aux projets des actifs :

- pouvoir se donner des objectifs réalistes et réalisables à atteindre (ce qui est d'ailleurs la finalité officielle du CEP et du CIF⁹⁹) ;

⁹⁶ Qui, dans bien des cas, n'ont de loisirs que le nom.

⁹⁷ « Ce n'est pas un hasard si les Grecs, fondateurs de la démocratie et de notre civilisation, interdisaient à l'homme libre de travailler pour qu'il puisse vivre de l'esprit. Tant l'amour que l'amitié sont d'insatiables demandeurs de temps... » Michel Rocard. Discours à l'Élysée. Octobre 2015.

⁹⁸ Fotius, P., (2017), *Environnements capacitants*, Étude Entreprise&Personnel.

⁹⁹ Contrat Individuel de Formation.

- choisir et mettre en œuvre les modalités et les durées pertinentes de leur « investissement cognitif », ajuster en tant que de besoin les processus mis en œuvre, en trouver les financements et, enfin, « réussir » leur projet.

Certes cela existe déjà formellement par le CEP, le CPA, le CIF mais avec des budgets-temps trop souvent inadéquats¹⁰⁰ et une absence totale de financement réaliste.

La reconnaissance d'un « **temps cognitif** » structuré, officiel, doté de ressources et de moyens dédiés permettrait – au besoin en y fédérant les approches existantes mais en les faisant évoluer – d'en faire une véritable ressource pour les actifs et en particulier pour ceux qui ont et en auront le plus besoin.

Comment en imaginer le financement (nécessairement conséquent) ?

En développant une « banque de l'investissement cognitif ». La société de la connaissance a besoin d'un capital de ressources humaines et d'apprentissages permanents, évolutifs, de plus en plus complexe et onéreux. Elle doit se donner les moyens d'en garantir l'effectivité, la volumétrie et la qualité. Et c'est de tout temps la vocation des banques de financer l'investissement.

Il devrait donc pouvoir en être de même pour la qualification des actifs. Ne serait-ce pas, de surcroît, le plus bel exemple « d'un investissement responsable » ?

Les ressources nécessaires, outre celles existantes, pourraient provenir des dépôts et de l'épargne des ménages et des entreprises, de contributions volontaires ou contractuelles, de versements abondés ou pas, de dons, etc. et pourquoi pas, si, un jour il est mis en œuvre, du Revenu Universel.

III-12-4 Redéployer l'expertise des pilotes de la formation

La question du professionnalisme des acteurs du pilotage stratégique des formations professionnelles ne date pas d'aujourd'hui. Longtemps on a cru que directeur ou

¹⁰⁰ 150 heures pour une formation qualifiante de bon niveau !

responsable de formation n'étaient pas un métier mais juste un emploi sans compétences particulières¹⁰¹ autres qu'un bon sens et un vécu professionnel. D'ailleurs, s'il y a multitude de formations sur l'ingénierie de formation, l'ingénierie pédagogique et l'administration juridique et réglementaire de la formation professionnelle, bien peu d'entre elles, à l'inverse, cherchent à qualifier aux exigences de pilotage pour ce qui est devenu un métier.

Ainsi au fil des années, les questions administratives, légales et économiques de la formation professionnelle sont-elles devenues le véritable cœur des métiers des responsables de la formation. Naturellement, ces pilotes sont devenus experts de l'administration de la formation, maîtres des questions relevant du financement et de la mutualisation des fonds de celle-ci¹⁰². Par contre, ils se révèlent, dans nombre de cas, relativement démunis dès lors qu'il s'agit d'aborder le pilotage stratégique des politiques de formation dans leurs institutions. De là proviennent leurs difficultés à être des interlocuteurs recherchés par leur direction, par les managers des services, voire par les salariés et leurs représentants quand il s'agit de donner du sens aux budgets de formation.

Penser stratégie de formation et pas seulement besoins primaires exprimés par les uns et les autres. Respecter les lois et les conventions sans en faire des finalités mais, au contraire, des ressources à leurs actions. Ce sont là les impératifs nécessaires, dans le contexte de nos économies, à la légitimité et donc à la performance des directeurs et responsables de la formation. Savoir mener leur pilotage en s'appuyant sur la double logique du fonctionnement et de l'investissement devrait pouvoir les aider dans les constructions de leurs stratégies...

III-12-5 Réinvestir le dialogue social

Dans cette complexité déjà évoquée, et avec l'inflation des textes et des règlements qui en découlent, le dialogue social sur la formation peine à être à la hauteur de ses potentialités...

¹⁰¹ Cette conception vaut encore largement.

¹⁰² Voir Masingue, B., dans l'ouvrage déjà cité, *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, le chapitre intitulé « Le défi du pilotage et de l'administration », p. 441-442.

Alors qu'il devrait être naturellement fécond – dans une logique gagnant/gagnant –, il se résume en fait trop souvent à des débats réglementaires, comptables, quelquefois liturgiques ou seulement administratifs.

Ainsi, phénomène logique de ce paysage d'inflation administrative et réglementaire, les acteurs du dialogue social ont-ils fini par donner trop de délégation aux acteurs institutionnels ¹⁰³ de la Formation : eux seuls maîtrisant toute la complexité administrative de sa gestion... C'est ainsi que les tâches de ces derniers – par ailleurs utiles et indispensables – qui devaient consister seulement (!) à conseiller et exécuter, ont évolué, dans ce contexte compliqué ¹⁰⁴, jusqu'à les rendre trop souvent les véritables décideurs des politiques à entreprendre. Conséquences : les instances de concertation (comité d'entreprise en particulier) se sont trouvées largement dessaisies de nombre de leurs prérogatives, dégradant ainsi la fécondité de leur mission et donc le potentiel de leurs valeurs ajoutées.

Par ailleurs, si comme cela est prétendu, la formation est un métier, comment ne pas demander aux acteurs du dialogue social d'avoir un niveau de maîtrise des mandats qui sont les leurs, leur permettant d'être des interlocuteurs plus pertinents et plus responsables. Il est simple de constater qu'aujourd'hui un mandat ne donne pas la compétence qui lui est nécessaire. Pourquoi ne pas mettre en œuvre – à un niveau suffisamment élevé pour y être légitime – un système de professionnalisation paritaire ¹⁰⁵ ? Et ne gagnerait-il pas à déboucher sur des habilitations ¹⁰⁶ ?

III-12-6 Piloter les coûts

La bonne adaptation à l'emploi et à la qualité de l'employabilité n'a, dans nos économies modernes, pas de prix. Mais elle a un coût.

¹⁰³ Certains même les appellent « apparatchiks ».

¹⁰⁴ Dans la distinction que fait E. Morin entre complexe et compliqué in Morin, E., (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Le Seuil.

¹⁰⁵ Qui, en particulier, saurait organiser dans ses différences le pilotage des deux logiques de l'investissement en formation.

¹⁰⁶ L'Aviation Civile, pour la protection et la sécurité des voyageurs, a mis en œuvre des dispositifs drastiques dont des habilitations pour exercer certains emplois. Cela a constitué un véritable progrès bénéfique à tous.

D'ailleurs les budgets de la formation professionnelle sont spectaculaires : pour 2017, la dépense est évaluée à 37 milliards d'euros.

Ainsi les dépenses de formation des organisations (entreprises et État-employeur) se situent-elles, autour de 7 milliards d'euros¹⁰⁷ dont environ 50 % sont des charges de salaires.

Les budgets de formation des directions et services de formation des organisations sont nécessairement conséquents (entre 1,5 et 8 % de leur masse salariale).

Et pourtant, si l'appréciation des coûts de la formation, est bien connue à un niveau global, en termes de dépense, la comptabilité des coûts de production de la formation, elle, demande à être formalisée : quel est le prix de revient exact d'un dispositif ? Quelle corrélation avec son prix d'achat ? Quelles comparaisons économiques sérieuses sur l'efficacité des dispositifs ?

On le voit, le contrôle de gestion – instrument nécessaire à tout pilotage – mérite pour la formation professionnelle qu'on s'y intéresse davantage. C'est un élément de crédibilité de ce pilotage, par exemple sur les coûts complets des formations numériques et sur bien d'autres aussi.

Cette absence d'intelligence et de maîtrise des coûts réels de toute formation permet de dire n'importe quoi sur son efficacité¹⁰⁸.

Il y a autour de ces questions des doctrines à élaborer, c'est un impératif dans la relation, voire la dépendance, de plus en plus prégnante des fonctions formation avec les fonctions financières.

III-12-7 Synthèse et préconisations

Le fait de ne pas prendre en compte deux logiques dans le pilotage des politiques de formation dans les entreprises est dommageable. Cela contribue à la mauvaise image de la formation du fait de son incapacité à s'inscrire dans la complexité nécessaire : on ne pilote pas de la même manière l'adaptation à l'emploi d'un nouvel arrivant et la promotion professionnelle d'un ingénieur. Croire que ce sont seulement les cursus

¹⁰⁷ Voir les données sur le financement de la formation en annexe.

¹⁰⁸ Rapport qualité/coûts.

pédagogiques qui en marquent la différence est une erreur. Ne pas distinguer ces deux logiques entraîne, en effet, la difficulté de comprendre les missions qui sont demandées à la formation professionnelle, installe le flou sur sa pertinence et refuse sa légitime complexité. Cette absence a contribué à dégrader la place de la formation comme instrument de la performance des organisations et de leurs salariés.

À l'inverse, on peut considérer qu'un usage dual de la formation professionnelle dans les organisations permettrait aux pilotes des politiques de formation d'acquiescer ou de développer leur rôle dans la performance économique et sociale de leur organisation par une politique de formation compréhensible sur ses ambitions, plus simple, plus efficace, plus nécessaire et donc plus appréciée.

Dans cet esprit, les problématiques présentées dans cette thèse veulent faire évoluer quelques pratiques coutumières dans le pilotage stratégique de la formation des entreprises.

Pour cela, les responsabilités respectives des managers opérationnels et des services de formation y sont, en effet, clairement signalées.

L'efficacité opérationnelle de ces pilotages repose beaucoup sur la capacité de chacun de ces acteurs à assumer les responsabilités effectives qui sont les siennes. (Et, en creux, identifier ce qui ne relève pas de leur territoire de compétences.) C'est dans cette identification réciproque des responsabilités de chacun que peuvent alors se construire les coopérations nécessaires à la qualité des politiques de formation.

Ces responsabilités distinctes peuvent se décrire et s'organiser à partir des missions dévolues à chacune de ces deux familles d'acteurs.

Le manager

- Il est le pilote responsable de la bonne adaptation aux postes de travail de ses collaborateurs (dans l'esprit de l'article L 6321 du Code du travail). En conséquence, dans l'hypothèse où la formation sera considérée nécessaire à l'élimination d'inaptitudes constatées, celle-ci relèvera logiquement de son champ de responsabilités.
- Pour agir, il s'appuiera, s'ils existent, sur les principes et méthodes définis par les services de formation et les mettra en œuvre, quitte, au nom des délégations qui sont les siennes, à les adapter aux spécificités et contraintes de son unité

de travail (contribuant ainsi aux évolutions utiles à l'efficacité des dispositifs mis en œuvre).

- En toute logique, les coûts de ces dispositifs doivent relever du budget de fonctionnement de son unité.
- Il sollicite en opportunité les concours – internes ou externes – qu'il considère nécessaires à l'atteinte de ses objectifs et à l'efficacité des dispositifs pédagogiques mis en œuvre.
- Il évalue les améliorations des aptitudes et des performances observées et s'engage sur leurs prises en compte et leurs valorisations.
- Il est le relais des politiques de formation pour ses collaborateurs dans le cadre des politiques de mobilités et de développement de leur employabilité.
- Il s'intéresse aux projets personnels de formation de ses collaborateurs et les facilite en opportunité.

Le responsable des services de formation

- Il lui revient de proposer et de structurer la politique de formation de son entreprise autour d'un schéma directeur validé par sa direction, précisant par qui et comment en assurer les mises en œuvre.
- De ce fait, il négocie les coopérations nécessaires au niveau de sa DRH et des responsables métiers pour décider des contributions de la formation au développement de l'employabilité et des mobilités des salariés.
- Il en décline les plans annuels conformément à la législation en vigueur et anime le choix des opérateurs (internes ou externes).
- Il prévoit et négocie les budgets nécessaires et en recherche les financements possibles (internes et externes).
- Il en assure la promotion auprès de l'ensemble des acteurs de l'organisation (management, personnel, IRP...) et recherche leur accord.
- Il pilote le dialogue social sur la formation professionnelle dans le respect des obligations légales et de la meilleure adéquation aux contraintes des salariés.
- Il assure une relation constante avec les managers pour, à leur demande, les accompagner dans leurs responsabilités d'adaptation à l'emploi de leurs subordonnés mais aussi pour négocier avec eux les actions de développement

de compétences de certains de leurs collaborateurs dans une logique d'employabilité et de mobilité.

- Il apporte un appui méthodologique à ceux qui lui en font la demande (managers mais aussi directement les salariés) aussi bien sur leurs demandes d'adaptation que d'employabilité.
- Il développe sa maîtrise des aspects juridiques et réglementaires de la formation professionnelle pour s'y conformer en respectant et en faisant respecter leurs exigences.
- Il assure le suivi administratif et comptable.
- Il construit les tableaux de bord, les assure et les fait évoluer en opportunité.
- Il promeut « l'esprit de formation » dans sa sphère de responsabilité.

Pour conclure

Transformer le vécu en expérience et transformer l'expérience en conscience.

André Malraux

Sur l'exercice de la Validation de ses Acquis Professionnels

Écrire, c'est apprendre.

Entreprendre une « Validation des Acquis de son Expérience » en constituant par l'écriture « un dossier de preuve » est un exercice exigeant faisant d'une première formalisation le socle d'une deuxième et ainsi de suite sans savoir très bien où cela doit s'arrêter. Il permet de découvrir des savoirs et des savoir-faire que l'on sous-estimait (ce qui est une source de satisfaction positive). Mais aussi, à l'inverse il fait surgir des difficultés de conceptualisation et d'écriture sur des thèmes que l'on croyait bien maîtriser.

Quitter les facilités acquises de l'oralité au bénéfice d'un travail d'écriture allant bien au-delà de simples notes, chapitres ou articles devient pour le professionnel un exercice implacable. Et devoir respecter les exigences universitaires à partir de son vécu a été certainement pour moi une des situations pédagogiques les plus fécondes de mon parcours professionnel¹⁰⁹.

D'où le caractère éminemment apprenant de la construction de ce dossier de preuve que constitue le premier chapitre¹¹⁰.

Dans un autre registre, je constate, avec toute celles et ceux qui se sont lancés dans une VAE (voir par exemple, celles et ceux que j'ai pu accompagner chez Veolia quand

¹⁰⁹ J'avais d'ailleurs en plusieurs circonstances été amené à lire le verbatim de certaines de mes interventions orales et, à chaque fois, me faire la même réflexion : dans l'exercice du consulting ou du management on peut, quelquefois, se permettre de dissimuler des approximations par des périphrases que l'écriture n'accepte pas...

¹¹⁰ Pour autant ce travail d'écriture confirme bien les travaux de Bourdieu (cf. *La Reproduction*) constatant que savoir écrire étant largement le produit d'une appartenance sociale, la VAE, dans cette exigence d'écriture, reste encore largement un processus de reproduction pour permettre l'intégration dans la communauté scientifique de ceux qui auraient dû y être – j'en suis un parfait exemple : l'invention d'une VAE dépendant moins de l'écriture sans en réduire les exigences reste à inventer.

nous avons ouvert la VAE à certains salariés du Groupe), que les apprentissages qu'elle permet ne doivent pas nécessairement se corrélérer parfaitement avec les référentiels de formation des titres ou diplômés visés ; ils ne sont que des supports académiques.

Bien davantage, la transformation d'un vécu (peu conceptualisé) en une « expérience » mérite d'être sanctionnée dans une ambition analogique¹¹¹ plutôt que dans une conformité formelle à des référentiels officiels : validation ne veut pas dire conformité.

Sur les apprentissages de cette thèse

J'ai, à son issue, acquis la conviction profonde de la valeur ajoutée de sa problématique pour l'efficacité des politiques de formation dans les organisations.

Dans l'exercice de mes responsabilités pour construire ces politiques, j'avais toujours ressenti une gêne par le caractère trop manichéen des méthodologies disponibles, elles méritaient d'être plus subtiles¹¹². C'est cette gêne qui a été le moteur de mon travail : elle m'a donné l'ambition de chercher à la réduire. Je pense, aujourd'hui avoir su proposer une démarche originale et féconde.

Sa mise en œuvre ne demande rien d'autre que de la méthode et du temps ; ni des nouveaux financements, ni de nouvelles lois, ni de nouvelles négociations pour de nouvelles réglementations.

Mais, c'est vrai, elle impose, pour en faire usage, un réel professionnalisme chez ceux dont la formation professionnelle est le métier. Certains le possèdent. D'autres devront l'acquérir. Que, pour ceux-là, le recours à ce travail puisse les aider, serait pour moi une grande source de satisfaction.

J'ai bien conscience que l'on peut me critiquer d'avoir, dans nombre de cas, trop survolé quelques théories et concepts. Que l'on sache cependant qu'ils ont toujours été pour moi, même en mode dégradé, des appuis essentiels pour essayer d'agir en

111 « Analogique : ressemblance partielle à une autre ressemblance plus générale. » Petit Robert

112 Voir le début du chapitre III.

professionnel de mes métiers. Et, malgré tout, je crois en avoir respecté les principaux enseignements.

Enfin, pour conclure cette conclusion, la production d'une thèse par la VAE est un exercice particulièrement utile (et intéressant), quand arrive la séniorité, pour continuer à apprendre vraiment par la prise de recul et la conceptualisation de son histoire professionnelle. Avec toutes les exigences de l'apprentissage académique dont celles de redécouvrir que tout a déjà été dit mais qu'il est toujours nécessaire de le redire dans ses modalités à soi et dans celles de l'époque.

Et permettre au senior de retarder le moment de devenir vieux...

Annexes techniques

Le concept d'investissement	105
Le concept de risque	110
Bibliographie	115
Curriculum Vitae	119

Le concept d'investissement

Étymologie : du latin investire, revêtir, couvrir, entourer.

Employer, placer (de l'argent, des capitaux) dans un secteur de l'économie ou dans une entreprise, pour en tirer des revenus.

Source CNRTL - Centre national de ressources textuelles et lexicales.

*

* *

Un investissement est une dépense ayant pour but de modifier durablement le cycle d'exploitation de l'entreprise ; à la différence d'une charge, il n'est pas détruit par celui-ci. Investir revient en effet pour celui qui s'y décide à renoncer à une consommation immédiate pour accroître ses recettes futures. Bien entendu, le surcroît de recettes occasionné par cet investissement devra être suffisant pour assurer sa rentabilité prévisionnelle. L'investissement est donc un processus fondamental dans la vie de l'entreprise, qui engage durablement celle-ci. Si dans un premier temps, il grève fréquemment les états financiers de l'entreprise, lui seul lui permet d'assurer sa croissance à long terme. De plus, c'est en choisissant judicieusement ses investissements, et non ses financements, que l'entreprise crée de la valeur. Le critère de la valeur actuelle nette d'un investissement (différence entre sa valeur actuelle et son coût) est à ce titre le seul outil pour mesurer la création de valeur potentielle.

Source : Lexique financier, Les Echos

*

* *

L'investissement est un **enjeu économique essentiel**. Prenant différentes formes, il modère le capital technique (les biens ou équipements servant à produire durant plusieurs cycles de production) et plus largement les capacités de production ultérieures. Il conditionne donc en partie le dynamisme d'une économie, sa capacité à croître et à se moderniser. L'investissement est une dépense qui engage l'avenir, la

décision d'investir est donc essentielle. Elle dépend notamment d'anticipations par nature incertaines mais qu'il est utile de connaître.

Définitions

L'investissement est une dépense servant à ajouter du capital au stock déjà existant. C'est aussi le résultat de cet acte ; une machine nouvelle est appelée un investissement. Cette définition générale peut déboucher sur différents types d'investissement : investissement technique, financier, humain.

L'économiste donne une définition plus restreinte de l'investissement : c'est l'achat de biens de production durables. On limite la notion aux dépenses visant à acquérir des biens servant directement et pendant plus d'un an à la production. Les investissements permettent aux unités de production de maintenir, d'augmenter et de moderniser leur capital technique.

Typologies

Parmi les investissements, on distingue les investissements matériels qui concernent les acquisitions physiques (achats de terrains, bâtiments, machines, véhicules...) et les investissements immatériels (ou incorporels) qui correspondent aux achats de logiciels, de brevets, de marques déposées, aux dépenses de recherche et développement, de formation du personnel, de publicité, marketing et aux autres dépenses commerciales.

Les investissements matériels comprennent :

- **les investissements de remplacement** qui visent à remplacer les équipements usés et maintiennent en l'état le stock de capital fixe,
- **les investissements de capacité** (ou d'extension) consistant à acheter des biens de production supplémentaires à technologie identique et qui augmentent la capacité de production,
- **les investissements de productivité** (ou de rationalisation ou encore de modernisation) qui permettent d'intégrer les progrès techniques et de rendre la combinaison de production plus efficace.

Les modes de financement de l'investissement

Pour financer ses investissements, un agent économique dispose de différents moyens substituables ou complémentaires. La première alternative qu'il doit trancher concerne le recours à un financement interne ou externe. La seconde intervient lorsqu'il recourt à l'investissement externe, il doit alors choisir entre financement direct et indirect.

Les déterminants de l'investissement

La rentabilité. Un investissement est rentable si son coût est inférieur aux revenus qu'il entraînera. Dans une approche rationnelle des agents économiques, la rentabilité est la variable déterminante. La réalité montre pourtant que la décision d'investir n'est pas totalement rationnelle.

L'anticipation de la demande effective. La demande effective est essentielle du point de vue keynésien. Une anticipation à la hausse a un effet incitatif : une entreprise maintiendra et a fortiori accroîtra sa production si elle prévoit un accroissement des débouchés. On peut ajouter une condition supplémentaire: **le climat de confiance ou de méfiance en l'avenir dans lequel évoluent les entrepreneurs.** Cette dimension socio-psychologique renvoie à ce qu'une économiste keynésienne nommait « l'esprit animal des entrepreneurs » pour évoquer un certain instinct grégaire. Bien qu'assez peu rationnelle, cette variable pèse souvent lourd. On comprend ainsi l'acharnement que mettent les différents gouvernements à convaincre les entrepreneurs que la conjoncture leur sera favorable et qu'ils peuvent avoir confiance.

Source : Keepschool

*

* *

Mots associés

Bénéfice, croissance, stratégie, productivité, innovation, progrès, long terme.

Source : La Toupie

*
* *

Investissement immatériel

« Dans une approche d'immanence, le concept d'investissement immatériel se réfère à ce qui n'a pas de consistance corporelle, à ce qui n'est pas directement lié à la matière, même si des interactions sont possibles. Il s'attache à la nature des ressources dont on peut se doter à travers lui, à savoir des biens, des services, des plus-values qui ne sont pas physiques. »

In Caspar, P., (2011), *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain...* Eyrolles p 118.

« Plus que la masse des dépenses, c'est leur nature, leur point d'impact, la façon de les considérer qui permet de penser investissement plutôt que charges d'exploitation. Quatre caractéristiques peuvent aider à faire le partage entre ces deux options.

- Investir, c'est d'abord créer une rupture par rapport aux dépenses extrapolées du passé. C'est parce que l'on prend conscience de l'intérêt stratégique d'un secteur particulier que l'on décide d'y consacrer un effort tout à fait particulier.
- Investir, c'est créer un patrimoine. Cela suppose qu'il soit immobilisé, enraciné dans les structures ou les personnes qui lui ont donné naissance ; mais aussi qu'il représente une certaine valeur marchande qui pourrait être prise en compte dans une transaction extérieure.
- Les effets d'un investissement doivent s'étendre sur une période supérieure à un exercice fiscal. C'est d'ailleurs ce qui justifie qu'on l'amortisse. On ne pourra donc parler d'investissement immatériel que si l'on crée, à travers les dépenses correspondantes, une démultiplication des potentiels individuels et collectifs, et un accroissement des possibilités de production et de commercialisation, grâce à la mise en œuvre des ressources stratégiques nouvelles ainsi créées.
- Un véritable investissement implique une réelle liberté de choix de la part de celles et de ceux qui décident de le réaliser. Investir est d'abord un acte de foi ; l'engagement qu'il implique relève de l'espérance... et de la confiance en soi ! »

In Caspar, P., (2011), *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain...* Eyrolles p 119.

*

* *

L'investissement formation

« L'investissement en formation (ou l'intelligence en quête d'apprentissage). Avec la recherche et le développement, la formation apparaît comme l'investissement intellectuel par excellence. En consacrant des ressources financières et temporelles à leur formation, ou à l'élévation de leur culture scientifique et technique, les individus investissent sur eux-mêmes et se constituent ce que l'on appelle encore un capital humain dont ils espèrent tirer des bénéfices ultérieurs. Simultanément, l'inappropriabilité de ce capital humain conditionne le partage des coûts et des bénéfices de la formation acquise entre les différents partenaires de la démarche éducative ; en tout cas, ce devrait être le cas. »

In Caspar, P., (2011), *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain...* Eyrolles, p 124.

*

* *

Citations

« Si un homme vide sa bourse dans sa tête, personne ne peut la lui prendre. Un investissement dans le savoir paie toujours les meilleurs intérêts. » Benjamin Franklin

« Si l'on n'investit pas sur le long terme, il n'y a pas de court terme. » David Lloyd George

Le concept de risque

[Le risque est subi]

Danger éventuel, plus ou moins prévisible, inhérent à une situation ou à une activité. Risque objectif, subjectif ; comporter des risques ; explorer le risque ; tenir compte des risques ; les risques du métier.

[Le risque est affronté]

Possibilité hasardeuse d'encourir un mal, avec l'espoir d'obtenir un bien. Risque financier ; risque du jeu ; accepter le risque.

Expressions

- Avoir le goût du risque.
- À ses risques et périls.
- Courir un risque, le risque de... S'exposer à un danger pour parvenir à un résultat.
- Prendre un risque, le risque de... S'exposer volontairement à un danger pour parvenir à un résultat.

Synonymes : aléa, danger, hasard, péril, chance, menace, inconvénient, gageure, fortune, responsabilité

CNRTL

*

* *

Risque et droit

Événement dommageable dont la survenance est marquée par l'incertitude soit quant à sa réalisation, soit quant à la date de sa réalisation, soit dans son montant.

Lorsque le risque ne répond à aucun facteur déterministe, il est aléatoire.

La mesure du risque repose sur l'analyse de la probabilité de survenance de l'événement (aléa) et l'évaluation de l'ampleur du préjudice (enjeu).

www.lexinter.net

Risque et philosophie

Une définition basique semblerait être que le risque est le fait de se mettre en danger, en situation de perte de stabilité, d'assurance. De fait, cela apparaît impliquer une volonté de sortir du connu, du maîtrisé (ou supposé tel), de se placer en situation de précarité, de dépendance à une situation extérieure. En effet, la notion de risque dépend de la perception qu'a le sujet de sa de perte de contrôle sur sa situation. Tout peut être risque : traverser une rue, descendre un escalier, continuer de vivre sur cette planète qu'une météorite géante pourrait percuter à chaque instant ! Le risque zéro n'existe donc pas. Vivre, c'est risquer sa vie. Pour autant, confronté au risque non choisi, ou sous sa menace, l'individu social occidental se prémunit par l'assurance sinon contre le risque, du moins contre les conséquences matérielles du risque. Il y est même contraint par la loi, l'homme étant un risque pour l'homme. L'objectif semble en être que le seul risque toléré ou accepté soit le risque décidé, la « prise de risque ».

[...]

Pour conclure, bien que la prudence et le refus de la prise de risque apparaissent dans un premier temps profitables à la préservation de l'existence, c'est pourtant la prise de risque qui semble être dans la créativité, l'énergie, l'agir, bref, le « vivre », contre le suivisme, l'apathie, le passéisme, l'idéalisation de l'avenir.

Source <http://philo.pourtous.free.fr/index.htm>

*

* *

Ulrich Beck et *La société du risque*

Le sociologue Ulrich Beck, dans son ouvrage, paru en 1986 en Allemagne, a forgé des concepts qui permettent de penser les transformations sociales contemporaines dans leur globalité. Partant du constat que nos sociétés sont devenues des « manufactures à risques », il montre que ces risques sont l'expression de ce qu'il appelle « la modernité réflexive ». Provenant du développement industriel, ils sont globaux (ils

peuvent aller jusqu'à la destruction de la vie sur terre), invisibles, et ne rompent pas avec la logique capitaliste, puisqu'ils créent des besoins insatiables de réponses que l'économie prend en charge. Aussi, le destin de l'homme n'est-il plus placé sous le signe de la misère, mais sous celui de la peur, et les conflits sociaux modernes sont liés à ces nouveaux risques.

Mais la grande originalité de cet ouvrage est de lier l'émergence de ces risques à l'individualisme croissant et aux grandes transformations du travail salarié, notamment avec le développement de la précarité et même des nouvelles technologies. Le triomphe de l'Etat-providence, le fait que les droits sociaux et politiques soient désormais acquis, a détruit les solidarités de classes. Et face aux nouveaux risques, les réponses collectives proposées notamment par les syndicats entrent en concurrence avec des réponses juridiques ou médicales qui sont toujours individualisantes. Alors que la société du risque professionnel nous pousse à développer, pour notre propre survie dans le marché, « une image du monde centrée sur soi », comment répondre collectivement aux risques émergents ? C'est la question difficile, mais fondamentale, qui se pose aujourd'hui à nos sociétés.

Alternatives économiques

*

* *

Prévention des risques

La prévention des risques professionnels recouvre l'ensemble des dispositions à mettre en œuvre pour préserver la santé et la sécurité des salariés, améliorer les conditions de travail et tendre au bien-être au travail. Une démarche de prévention des risques professionnels se construit en impliquant tous les acteurs concernés et en tenant compte des spécificités de l'entreprise (taille, moyens mobilisables, organisation, sous-traitance, co-traitance, intérim, filialisation, implantation géographique multiple, présence de tiers externes comme du public ou des clients...).

Pour mettre en place une démarche de prévention, il est nécessaire de s'appuyer sur les **neuf grands principes généraux** (L.4121-2 du Code du travail) qui régissent l'organisation de la prévention.

Éviter les risques, c'est supprimer le danger ou l'exposition au danger.

Évaluer les risques, c'est apprécier l'exposition au danger et l'importance du risque afin de prioriser les actions de prévention à mener.

Combattre les risques à la source, c'est intégrer la prévention le plus en amont possible, notamment dès la conception des lieux de travail, des équipements ou des modes opératoires.

Adapter le travail à l'Homme, en tenant compte des différences interindividuelles, dans le but de réduire les effets du travail sur la santé.

Tenir compte de l'évolution de la technique, c'est adapter la prévention aux évolutions techniques et organisationnelles.

Remplacer ce qui est dangereux par ce qui l'est moins, c'est éviter l'utilisation de procédés ou de produits dangereux lorsqu'un même résultat peut être obtenu avec une méthode présentant des dangers moindres.

Planifier la prévention en intégrant technique, organisation et conditions de travail, relations sociales et environnement.

Donner la priorité aux mesures de protection collective et n'utiliser les équipements de protection individuelle qu'en complément des protections collectives si elles se révèlent insuffisantes.

Donner les instructions appropriées aux salariés, c'est former et informer les salariés afin qu'ils connaissent les risques et les mesures de prévention.

« Principes Généraux » de l'INRS (*Institut national de recherche et de sécurité pour la prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles*).

*

* *

Le principe de précaution

Pratiquement inconnu jusqu'au milieu des années 1990, le « principe de précaution » est devenu, avec l'affaire de la vache folle, une expression populaire. [...] On invoque l'application du principe de précaution dans les domaines les plus hétérogènes (climat, couche d'ozone, faune, flore, pêcheries, OGM, santé, alimentation, jusqu'aux

conditions d'utilisation des armes sur les champs de bataille). Il n'y aura bientôt plus personne qui ne se croira obligé d'agir par précaution. Ainsi, le principe apparu au début des années 1970, afin de mettre l'environnement au centre des politiques publiques, en vient à devenir synonyme de politique de sécurité, quel qu'en soit l'objet. Il s'installe une sorte d'équation : sécurité = précaution.

Cette vulgarisation du principe de précaution s'accomplit dans une grande confusion sur la signification et la portée du principe. [...] Le principe de précaution, disent les uns, exprimerait les valeurs d'une société qui refuserait l'innovation et voudrait le « risque zéro ». Le principe de précaution, plaident les autres, serait l'expression d'une philosophie générale de la responsabilité que l'on devrait opposer à toute personne qui fait courir un risque à d'autres. Pour d'autres encore, le principe de précaution serait moins un principe d'abstention que d'action. Il inviterait à agir, innover, mais selon des règles qu'il faudrait préciser.

Ewald, F., Gollier, C. & de Sadeleer, N. (2008). *Introduction. Le principe de précaution* (p. 3-5). Paris, Presses Universitaires de France.

Bibliographie

- Alter, N., (2009), *Donner et prendre, la coopération en entreprise*, La Découverte.
- Aubert, N., Enlart, S., Gruère, J.-P., Jabes, J. Laroche, H., (1991), *Management, aspects humains et organisationnels*, PUF.
- Batal, C. (2007), « La gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et l'analyse des métiers » in *Psychologie sociale et GRH*, PUF.
- Batal, C., (1997 et 1998), *La gestion des Ressources Humaines dans le secteur public. Tome 1 : L'analyse des métiers, des emplois et des compétences,, 2 : Évaluer ses ressources, anticiper ses besoins et construire des politiques de GRH*, Les Éditions d'Organisation.
- Batal, C., (2004), « La conduite du changement, une compétence managériale cruciale », « L'état des lieux de la GRH au Ministère de la Défense », « Recruter et fidéliser : une question d'efficacité », « Évaluer les compétences et les potentiels » in *Le management au Ministère de la Défense*, Les Éditions d'Organisation.
- Beck, U., (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Aubier.
- Bénailly, M., Enlart, S., (2008), *La fonction formation en péril*, Les Éditions Liaisons.
- Benoist, A., Enlart, S., (2003), *Anticiper : l'éternel mirage du management*, Vuibert.
- Bergaglia, F., Delair, J., (2003), *La dynamique de l'esprit collectif : les chemins de la reconquête*, Éditions d'Organisation.
- Bouchez, J.-P., (2004), *Les nouveaux travailleurs du savoir*, Les Éditions d'Organisation.
- Bouchez, J.-P., Simonet, J., (2002), *Le grand livre du conseil*, Les Éditions d'Organisation.
- Bourdieu, P., (2001), *Science de la science et réflexivité*, Raisons d'agir.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C., (1970), *La Reproduction - Éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Ed. de Minuit.
- Bourgeois, E., Enlart, S., (2013), *Apprendre dans l'entreprise*, PUF.
- Cannac, Y., (1985), *La Bataille de la compétence*, Éditions Hommes et Techniques.
- Carré, P., (2005), *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod.
- Carré, P., Caspar P., et alii, (2017 pour la 4e édition), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod.
- Carré, P., Charbonnier, O., (2004), *Les apprentissages professionnels informels*, L'Harmattan.

- Carré, P., Pearn, M., (1992), *L'auto-formation dans l'entreprise*, Les Éditions Entente.
- Carré, P., Vidal, F., (1989), *Le co-investissement formation, Interface Recherche / Délégation à la Formation professionnelle*.
- Caspar, P., (1978), *Problèmes. Méthodes et stratégies de résolution*, Les Éditions d'Organisation.
- Caspar, P., Afriat, C., (1988), *L'investissement intellectuel*, CPE.
- Caspar, P., (2011), *La Formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain*, Eyrolles.
- Charbonnier, O., (2004), « Le management des connaissances » in *Le management au Ministère de la Défense*, Éditions d'Organisation.
- Collette, S., Batal, C., Carré, P., Charbonnier, O., (2009), *L'Atout senior*, Dunod.
- Crozier, M., Friedberg, E., (1977), *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Éditions Le Seuil.
- Dubar, C., (2015 pour la 5ème édition), *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin.
- Enlart, S. (sous la direction de), (2008), *Les dispositifs de formation en question*, Éditions Liaisons.
- Enlart, S., (1993), *Sens et contresens du bilan de compétences*, Éditions Liaisons.
- Enlart, S., (1999), *Compétences en action*, Éditions Liaisons.
- Enlart, S., (1999), *Ingénierie en formation d'adultes : Repères et Principes d'action*, Éditions Liaisons.
- Enlart, S., (2007), *Concevoir des dispositifs de formation : du sacre au simulacre du changement*, Éditions Institut Demos.
- Enlart, S., (2009), « La conception des dispositifs de formation, parent pauvre de l'ingénierie ? », in *Encyclopédie de la Formation*, sous la direction de Barbier J.-M, PUF.
- Enlart, S., Charbonnier, O., (2010), *Faut-il encore apprendre ?* Dunod.
- Enlart, S., Charbonnier, O., (2013), *A quoi ressemblera le travail demain ?* Dunod.
- Enlart, S., Charbonnier, O., (2014), *Quelles compétences pour demain ?* Dunod.
- Enlart, S., Fotius, P., (2017), *Efficacité et efficience de la formation*, Etude Entreprise & Personnel.
- Enlart, S., Ledru, M., (1991), *Capital compétence dans l'entreprise*, ESF Éditeur.
- Enlart, S., Rouvillois, S., Vuillet, P., (1999), *Le travail à visage humain*, Éditions Liaisons.
- Favry, J., (1998), *Les 4 champs de la formation efficace*, ESKA.

- Fernagu Oudet, S., Batal, C., (2016), *(R)évolution du management des ressources humaines*, Septentrion.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA : Stanford University Press.
- Fotius, P., (2017), *Environnements capacitants*, Étude Entreprise&Personnel.
- Galambaud, B., (2002), *Si la GRH était de la gestion ?* Éditions Liaisons.
- Gérard, F., (2017), « Évaluation des dispositifs d'apprentissage en situation de travail dans les entreprises », *thèse en Sciences de l'éducation de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*.
- Hauser, G., Maître, F., Masingue, B., Vidal F., (1985), *L'investissement formation*. Les Éditions d'Organisation (épuisé).
- INTERFACE, ouvrage collectif, (1983), *Les Policiers, leurs métiers, leur formation, enquête Interface*, La Documentation française.
- INTERFACE, ouvrage collectif, (1998), *Contrat d'études prospectives des emplois et des compétences dans les organismes de formation*, La Documentation Française.
- Lacour, F., Secci, L., (2011), « Management transversal et amélioration de la performance : conduire des projets, animer des réseaux, piloter des processus », *Les Échos*.
- Le Boterf, G., (1989), *Comment investir en formation*, Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., (2008), *Repenser la compétence. Pour dépasser les idées reçues : quinze propositions*, Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G., (2010), *Professionaliser. Concevoir la professionnalisation comme une navigation*, Eyrolles.
- Le Menestrel, J., Schpilberg, M., (1999), *Au revoir et merci Monsieur Taylor*, Les Éditions d'Organisation.
- Luttringer, J.-M., (2016), « L'apprenant, le contrat, la qualité », *Chronique 108*, www.jml.conseil.fr.
- Luttringer, J.-M., (2016), « La réforme de la formation professionnelle deux ans après », *Chronique 104*, www.jml.conseil.fr.
- Masingue, B., Jouvenel, G., (1994), *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics*, Les Éditions d'Organisation.
- Masingue, B., (2009), *Promouvoir et développer l'alternance. Rapport au président de la République*, accessible sur le site de la Documentation française
- <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000022.pdf>.

- Masingue, B., Barbier, F., (2015), *Un travail, des contrats. Pour une diversification heureuse des contrats de travail*, Entreprise&Société.
- Mayen, P., (2015), *Le conseil en évolution professionnelle - L'activité des bénéficiaires et le métier des conseillers : deux ans d'expérience en Bourgogne*, Éd. Raison et Passions.
- Meignant, A., (2014), *Manager la formation*. Éditions Liaisons.
- Mèlèse, J., (1968), *L'analyse modulaire des systèmes*, Éditions Hommes et technique
- Morin, E., (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Éditions Le Seuil.
- Palazzeschi, Y., (1998), *Introduction à une sociologie de la formation : anthologie de textes français 1944-1994*, Éditions L'Harmattan.
- Roegiers, X., (2007), *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Éditions De Boeck Supérieur.
- Rogers, C., (1968), *Le Développement de la personne*. (1998), Rééd. Dunod, coll. « Psychologie sociale ».
- Rolland, M., (1993), *L'évaluation de la formation : pour qu'on noie le serpent de mer*, IFM.
- Rolland, M., (2000), *Bâtir des formations professionnelles pour adultes*, Les Éditions d'Organisation.
- Sardas, J.-C. (sous la direction de), Giauque, D., Enlart, S., Guénette, A.-M., (2007), « Nouvelles relations au travail, nouveaux modes d'implication » in *Comprendre et organiser quels apports des sciences humaines et sociales ?*, L'Harmattan.
- Schwartz, B., (1984), *Moderniser sans exclure*, Éditions La Découverte. Essais.
- Viallet, F., (1987), *L'ingénierie de formation*, Les Éditions d'Organisation.
- Voisin, A., (1995), « L'investissement formation, un état de la recherche », *Éducation permanente*.

Curriculum Vitae

MASINGUE Bernard

Né le 28 septembre 1943 à Pont de Claix (Isère)

Études et Diplômes

Scolarité suspendue en 1958, poursuivie par des cours par correspondance sans diplôme obtenu.

DESS. Paris 1 Sorbonne : « Métiers de la Formation » 1982/83. Mention Bien.

Emplois exercés

1958/1960. **Winterthur** (compagnie d'assurances). Paris.

Employé aux écritures.

Recherche et classement des correspondances reçues.

1961/1964. **France Maritime et Continentale** (compagnie d'assurance). Paris.

Aide- Rédacteur puis Rédacteur Sinistre. (Emploi entrecoupé par mon service militaire 1963/64).

Étude et règlement des dossiers d'accidents.

1965/1966. **Standard Garage** (Réparation et Commerce automobile). Levallois-Perret. Employé administratif et commercial.

Tenue de la comptabilité ordinaire, réception des clients (ateliers et location automobile), relations ordinaires avec la banque.

1966/1970. **Agfa-Gevaert.**

Délégué Technique Radiologie Médicale. En poste à Bordeaux.

- *Visiter les radiologues, hôpitaux et cliniques ; promotion des produits de l'entreprise.*
- *En cas de besoin, conseils et démonstrations pour la qualité des films radiologiques et leur développement en chambre noire.*
- *Promotion et ventes de machines à développement automatique des films.*

1970/1980. **Centre d'Études Supérieures Industrielles (CESI)**, en poste à Nantes et Paris.

Formateur, puis chef de Département.

- *Promotion et commercialisation des offres de formation.*
- *Conception et développement de dispositifs pédagogiques.*
- *Animation de groupes de cadres et d'ingénieurs en formation.*

1980/1989 **Interface, Études et Formation.** Cabinet de consultants Ressources Humaines et Formation. Paris.

Co-Créateur et Co-Dirigeant.

- *Conseils et formations auprès du système client (en particulier pour les « chantiers complexes ou stratégiques). 4 000 000€ de chiffre d'affaires.*
- *Management des équipes (+/- 18 salariés plus une vingtaine d'intervenants externes).*
- *Gestion de l'entreprise (contrôle de gestion, développement commercial, définition et mise en œuvre de la stratégie).*

1989/2002. **AFPA.** (10 000 salariés). Montreuil 93

Directeur des Ressources Humaines.

- *Supervision de l'administration de la rémunération et participation aux décisions stratégiques concernant les politiques de rémunération.*
- *Participation avec la Direction Générale (ou par délégation) aux Instances de Représentation du Personnel : Comité Central d'Entreprise, CHST, Délégués Syndicaux, diverses commissions...*
- *Supervision des services juridiques et contentieux relatifs aux contrats de travail et au Code du travail.*
- *Négociations et actualisations des accords d'entreprise.*
- *Supervision de la politique de formation.*
- *Animation du réseau des Responsables de Ressources Humaines (+/- 30)*
- *Pilotage en direct de la gestion des Cadres Supérieurs, supervision de la gestion des Formateurs, Psychologues du Travail et fonctions logistiques.*
- *Membre du COMEX.*

2003/2013. **Veolia Environnement.** (300 000 collaborateurs. 100 000 en France).

Directeur de la Formation Corporate. Paris

- *Création et animation de la Direction de la Formation « Corporate ».*
- *Coopérations avec les universités et de grandes écoles pour des diplômes d'enseignement supérieur.*
- *Coopérations avec les différentes Directions et Services du Siège pour élaborer et assurer les formations de leurs collaborateurs.*
- *Élaboration et pilotage stratégique des politiques de formation des Directions et Services Centraux de la Direction générale.*
- *Représentations du Groupe dans différentes instances externes.*

2014 à aujourd'hui. **Partenaire d'Entreprise&Personnel.** Paris.

Missions d'expertises sur la formation professionnelle et études de phénomènes sociétaux agissant sur la gestion des ressources humaines chez les entreprises adhérentes.

Autres activités

- *Président de l'Observatoire des Cadres (Cfdt) - 1990-2015.*
- *Interventions diverses pour l'université et de grandes écoles en formation continue.*
- *Missions ponctuelles d'expertise à la demande de l'État et de ses services (dans le champ de la formation professionnelle et de la gestion des ressources humaines).*