

Membre de l'université Paris Lumières

Bernard MASINGUE

Contribution au pilotage des politiques de formation professionnelle dans les organisations

Publications

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

Introduction

Ce dossier est une sélection de quelques écritures personnelles en lien avec la problématique de cette Thèse.

Certaines d'entre elles sont le produit d'une pensée partagée justifiant, alors, des signatures en commun.

Ces textes veulent montrer comment, au fil du temps d'une vie professionnelle, se témoignent les convictions méthodologiques issues de l'expérience.

Ils ont été rédigés soit pour un livre ou un chapitre de livre soit, le plus souvent, pour répondre aux demandes de revues qui souhaitaient, pour certains de leurs numéros, l'écriture d'un opérationnel venant compléter celles d'auteurs plus académiques.

À leur lecture on peut voir émerger quelques convictions déterminantes de leur auteur :

- l'impératif d'une méthodologie de gestion de projet pour conduire toute politique de formation ;
- l'exigence du niveau de professionnalisme dans les différents métiers de la formation professionnelle et les difficultés pour l'atteindre ;
- l'appréhension des enjeux législatifs et réglementaires pour les respecter sans en faire, pour autant, le seul moteur d'une politique de formation professionnelle ;
- le respect affirmé des principes de servuction pour la qualité de la formation des adultes ;
- l'évidence de l'excellence des pédagogies d'alternance pour toute ambition de professionnalisation. Et le respect du rôle crucial des fonctions d'accompagnement pour les mettre en œuvre ;
- la contribution indispensable du management et du dialogue social pour la pertinence, l'efficacité et la qualité des politiques de formation dans les organisations. Et de leurs pratiques.

Pour les faciliter de lecture les différents textes proposés sont organisés par chapitres et présentés dans le sommaire suivant.

Sommaire

1. Sur la formation professionnelle	9
« La formation professionnelle en France. Une histoire balisée d'événements... », <i>Revue interne de l'Ifcam</i> , 2017, p. 76-81	11
« D'autres frontières pour la sociologie de la formation ? », <i>Savoirs</i> , 2007/3 n°15, p. 69-71	19
« Partenariats entreprise et enseignement supérieur. L'expérience de Veolia Environnement », <i>Cadres-CFDT</i> , n°424, mai 2007, p. 23-30	25
<i>Pratiques et évolutions des politiques d'apprentissage en Europe</i> , Étude n°319, mars 2014, <i>Entreprise&Personnel</i> . Conclusion	35
« Professionnalisation : les conditions de l'efficacité » avec Enlart S., <i>Constructif</i> , n°36, novembre 2013	43
« Des préconisations pour le développement de la formation en alternance », <i>Promouvoir et développer l'alternance, Rapport au Président de la République française</i> , Henri Proglia, décembre 2009, p. 20-21	49
2. Sur le pilotage des politiques de formation	53
« Les deux logiques de formation dans la fonction publique », in Masingue B., Jouvenel G., (1994), <i>Les évaluations d'une action de formation dans les services publics</i> , Les Éditions d'Organisation, p. 42-53	55
« Cinq pratiques d'entreprises », in Hauser G., Maître F., Masingue B., Vidal F., Chapitre I.3, (1985), <i>L'investissement formation</i> , Les Éditions d'Organisation, p. 31-35	69
« Politique d'entreprise, politique de formation », in Hauser G., Maître F., Masingue B., Vidal F., Chapitre II.1, (1985), <i>L'investissement formation</i> , Les Éditions d'Organisation, p.57-67	77
« Pilotage des politiques de formation », in Carré P., Caspar P., et ali, Chapitre 21, (2017 pour la 4e édition), <i>Traité des sciences et des techniques de la Formation</i> , Dunod, p.427-447	91
« L'ingénierie de formation à l'épreuve de sa pratique », <i>Éducation permanente</i> , n°157/2003-4, p. 45-52	117
<i>Note d'orientation sur la formation professionnelle du personnel</i> , DRH de l'Afpa, 15.06.2000	127

<i>Orientations générales pour une politique pluriannuelle de formation</i> , Direction de la formation du Groupe Veolia Environnement, 2005	135
3. Sur les organismes de formation et leurs acteurs	147
<i>Les organismes privés de formation. Enjeux et perspectives des emplois et des compétences</i> , La documentation française, 1998, sommaire, p. 3-6, introduction, p. 11-13	149
« L'évolution des emplois dans les métiers de la formation », <i>Revue Pour</i> , n°162, juin 1999, p. 107-114	159
« Où vont les organismes de formation ? », <i>Éducation permanente</i> , n°132/1997-3, p. 73-81	169
4. Sur la loi de 2014	181
« Compétences et réforme de la formation... », in Fernagu Oudet S., Batal C., (2016), <i>(R)évolution du management des ressources humaines</i> , Septentrion, p. 197-205	183
<i>Contribution d'E&P au débat public sur la réforme de la formation professionnelle</i> , avec Enlart S., Luttringer J.-M., Étude n°310, juin 2013, <i>Entreprise&Personnel</i> , sommaire	195
« Après la loi de 2014 : Plaidoyer pour réussir la réforme de la formation professionnelle », <i>AEF</i> , juin 2015	199
« L'entreprise face à sa responsabilité formative après la réforme de la formation : bonne foi contractuelle, co-investissement, fin de la logique fiscale "d'imputabilité", pilotage stratégique, dialogue social », avec Luttringer J.-M., <i>Chronique 88, JML Conseil</i> , 2014	211
« Nouveaux enjeux pour l'ingénierie de la formation. L'impact en France de la loi de 2014 », <i>Éducation permanente</i> , 2015-2, p. 20-21	221
« Quelle ambition pour le compte personnel de formation ? », <i>Metis - Correspondances européennes du travail</i> , 14 septembre 2015	225
5. Sur la qualité et l'évaluation de la formation	231
« La qualité de la formation », <i>Rapport du groupe de travail à l'initiative de la Secrétaire d'État à la Formation professionnelle</i> , septembre 2010, p. 11	233
« Le mauvais combat pour la qualité de la formation », <i>AEF</i> , Dépêche n°549862, 22 novembre 2016	237

« Travailler sur la "chaîne qualité" », <i>Éducation permanente</i> , n°147/2001-2, p. 111-116	343
6. Sur les seniors/tuteurs	251
« Seniors tuteurs : comment faire mieux ? », in <i>Rapport au Secrétaire d'État chargé de l'Emploi</i> , mars 2009, sommaire, conclusion p. 43	253
« Seniors et tuteurs : dépasser la fausse évidence... », <i>Éducation permanente</i> , n°191/2012-2, p. 119-123	259
« Risques et opportunités du tutorat. L'enjeu de la qualification », <i>Cadres-CFDT</i> , n° 437, novembre 2009, p. 51-58	267
7. Sur le management	277
« Managers du développement durable. Réflexions pour agir », <i>Cadres-CFDT</i> , n°429, juin 2008, p. 7-13	279
« Comment apprend-on à manager ? La pratique au cœur de l'apprentissage », avec Chassard Y., <i>Cadres-CFDT</i> , n° 458, avril 2014, p. 9-19	289
« Faire évoluer les relations sociales : un enjeu d'actualité », in <i>Ressources humaines dans l'habitat social : des repères pour l'action</i> , AFPOLS, Collection Références, 2010, p. 96-101	303

1. Sur la formation professionnelle

« La formation professionnelle en France. Une histoire balisée d'événements... », *Revue interne de l'Ifcam*, 2017, p. 76-81

« D'autres frontières pour la sociologie de la formation ? », *Savoirs*, 2007/3 n°15, p. 69-71

« Partenariats entreprise et enseignement supérieur. L'expérience de Veolia Environnement », *Cadres-CFDT*, n°424, mai 2007, p. 23-30

Pratiques et évolutions des politiques d'apprentissage en Europe, Étude n°319, mars 2014, *Entreprise&Personnel*. Conclusion

« Professionnalisation : les conditions de l'efficacité » avec Enlart S., *Constructif*, n°36, novembre 2013

« Des préconisations pour le développement de la formation en alternance », *Promouvoir et développer l'alternance, Rapport au Président de la République française*, *Henri Proglio*, décembre 2009, p. 20-21

« La formation professionnelle en France. Une histoire balisée d'événements... », *Revue interne de l'Ifcam*, 2017, p. 76-81

Rédigé par Bernard Masingue,
partenaire d'Entreprise & Personnel

Une histoire balisée d'événements...

La loi sur la formation: un titre compliqué mais une grande ambition...

Cette grande loi – qui va devenir emblématique – est en effet parée d'un titre alambiqué: «*Organisation de la formation professionnelle dans le cadre de l'éducation permanente*». Elle veut ainsi prétendre que la formation professionnelle doit être autre chose qu'une seule formation technique: une véritable formation professionnelle et

de développement personnel dans toutes les composantes des termes... Bien sûr le «savoir-faire technique» est indispensable et incontournable... Mais on se rend compte qu'il est insuffisant. Cela est d'autant plus vrai dans les métiers de service (au début de leur formidable développement dans ces années-là), quand la posture (c'est-à-dire l'intelligence dans sa relation à autrui) et la maîtrise de son contexte de travail deviennent des ingrédients indispensables à la performance professionnelle individuelle et collective... Aussi, pour assumer cette ambition, va-t-on voir se développer cette formation professionnelle autour des concepts fédérateurs, de «savoir», de «savoir-faire» et celui plus ambigu, de «savoir-être»... Dans ce nouveau contexte on observera l'émergence souvent heureuse, mais quelquefois moins, de nombreuses expérimentations pédagogiques (dynamique de groupe sous des formes très variées en particulier). Elles donneront lieu à de très belles réussites mais aussi à quelques abus...

Cette nouvelle loi donne également à chaque salarié un «droit individuel à la formation» sans spécifier véritablement les conditions et les moyens de son exercice. Ce dernier point va avoir une conséquence importante dans le dialogue social sur la formation: les représentants des salariés prônant le primat de ceux-ci dans les choix de leur formation, les directions d'entreprises demandant, elles, à leur direction de la formation d'élaborer des plans de formation en cohérence avec leur stratégie de performance et de développement. Dans ce nouveau contexte, quelques grandes entreprises vont décider d'aller plus loin et d'accompagner leur politique de formation par la création de structures internes de formation (appelées institut, centre de formation, université interne, campus...) capables de construire des offres en adéquation – sur le fond et sur la forme – avec les besoins du management, des salariés, et dans la dynamique de leur culture. •

L'investissement-formation

Il est bien beau de « faire » de la formation mais à quoi cela sert-il ? Après plusieurs années de pratique de la loi, et devant l'importance des budgets de formation (en expansion constante à cette époque et dépassant déjà largement, dans les grandes entreprises, l'obligation légale de 1% de la masse salariale), s'est naturellement posée la question du « pay back » de ces dépenses. C'est ainsi qu'a émergé le concept « d'investissement-formation » (« donner du sens à la dépense »). Pilotes de la formation et formateurs, pour être capables

de s'inscrire dans cette démarche et pour savoir répondre aux questions qu'on leur posait, sont alors allés chercher du côté des sciences de l'ingénieur, les réponses méthodologiques nécessaires, essentiellement autour de l'ingénierie de projet. C'est ainsi que son vocabulaire a été repris par le milieu de la formation avec beaucoup de succès, puisque l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique sont devenues très vite des « concepts » incontournables (dans les entreprises et aussi chez les organismes de formation pour la construction de leur programme). Bien évidemment le fait de maîtriser le vocabulaire ne suffit pas et c'est ainsi que va se créer un certain clivage entre ceux qui « parlent d'ingénierie » et ceux qui savent la pratiquer, parce qu'ils ont su se professionnaliser en conséquence. La littérature va les y aider avec nombre de

publications souvent de grande qualité. Le métier « d'ingénieur de formation » (sous des appellations diverses) va s'officialiser et se distinguer du métier de formateur. Des formations universitaires vont se développer un peu partout dans des conditions de fiabilité et d'excellence variables. La notion d'objectifs à atteindre va se généraliser (avec la célèbre formule « à l'issue de la formation il sera capable de... »).

Mais assez vite le concept « d'objectif de formation » va se révéler trop pauvre voire inadéquat. Les démarches d'investissement vont mettre en évidence que la formation est un moyen (pas une fin en soi) et qu'elle doit se mettre au service d'objectifs dont elle n'a pas vocation à décider elle-même. Dans le même temps, le travail entrepris sur les notions de

« compétences » va permettre d'articuler et de bien distinguer objectifs de la formation (essentiellement compétences à acquérir) et objectifs pédagogiques (construction et condition de leur acquisition).

Naturellement, va aussi émerger la question des résultats obtenus, c'est-à-dire de l'évaluation de la formation. Si la mesure de la satisfaction des participants va se généraliser utilement, celle des effets observés dans les situations de travail sera beaucoup plus problématique alors qu'elle est pourtant indispensable à la logique même de l'investissement. ●

La formation est un moyen et pas une fin en soi

Juillet

1

Loi dite « loi Delors » portant sur l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, issue de l'accord interprofessionnel de 1970. Elle inscrit le droit à la formation pour les salariés et organise les règles de son financement par les entreprises.

Juillet

1

Création par la loi du congé individuel de formation (CIF). Il a pour objet de permettre à tout salarié, au cours de sa vie professionnelle et à son initiative, de suivre des sessions de formation indépendamment de sa participation aux stages inclus dans le plan de formation de son entreprise.

Aller en formation oui, mais pas pour retourner à l'école

Dès son origine, la formation professionnelle a voulu se distinguer des pédagogies de la formation initiale. D'abord parce que l'enseignement des «savoir-faire» ne s'apprend pas comme celui des savoirs. Mais aussi et surtout parce que les stagiaires de la formation professionnelle sont essentiellement des adultes (on parlera même pour eux «d'andragogie» pour bien manifester la différence).

Mais entre l'intention et l'action il peut y avoir quelques distinctions, et la tentation de «scolariser» la formation professionnelle demeurera permanente. On va le constater souvent, en fait dès que l'apprentissage professionnel ne concerne plus les métiers manuels et leurs gestes associés, mais qu'il concerne plutôt l'acquisition de compétences dans des métiers organisés autour de procédures et de règles (ce qui est majoritairement le cas dans le travail tertiaire). D'où

l'importance volumétrique des formations dans une salle avec exposés «magistraux» (certes en utilisant «paperboards» et autres rétro-projecteurs plutôt que des tableaux noirs), surtout quand les formateurs n'auront reçu qu'une qualification sommaire: ils auront tendance, par sécurité, à reproduire les modèles connus...

Pour dépasser cela, quelques organisations de pointe vont se donner l'ambition de «sortir» de cette scolarisation.

Sans contester le fait que des séquences théoriques, avec leur pédagogie magistrale, seront toujours utiles, ces organisations vont cependant mettre en œuvre des pédagogies pensées pour des adultes, au service de l'acquisition de l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires dans leurs métiers.

Vont ainsi se développer travaux de groupe, simulations professionnelles, techniques et comportementales, jeux d'entreprise, études de cas, etc.

Ces manières d'apprendre vont révéler deux choses essentielles: d'abord que,

dans ces situations, le stagiaire ne peut plus être considéré seulement comme un récepteur. Il est participant de sa propre formation. Il s'y investit. C'est lui qui se forme même s'il y est largement incité et aidé... D'ailleurs on va bientôt l'appeler un «apprenant» pour bien marquer cette réalité.

Le second constat est que le métier de formateur devient beaucoup plus exigeant: il ne s'agit plus seulement de transmettre mais aussi d'animer, d'accompagner et plus globalement de savoir maîtriser des situations d'apprentissage davantage portées par le travail des participants que par un programme bien défini. La barre devient haute pour les pilotes de ces processus et l'amateurisme ne peut être de mise: il est durement sanctionné. ●

Septembre 1985

Signature entre le CNPF et les syndicats (à l'exception de la CGT) d'une déclaration commune: volonté de développer la formation en alternance et nécessité de simplifier et d'améliorer les procédures.

Juillet

1

Loi définissant le crédit formation individualisé (CFI) et instituant un droit individuel à la qualification en tant que principe général du Code du travail.

Le stagiaire n'est plus considéré comme un simple récepteur

L'exigence de professionnalisme dans les différents métiers de la formation...

Au fur et à mesure que la formation professionnelle s'est imposée comme une composante de la vie des entreprises, une véritable «chaîne de travail» s'est peu à peu constituée pour assurer les productions de formation qui devaient en découler. À savoir: piloter et décider des stratégies, recueillir et analyser les demandes de formation et les besoins exprimés, décider des actions, construire des dispositifs pertinents et adaptés, concevoir et/ou choisir les outils pédagogiques, assurer, ajuster, animer, évaluer les prestations... On s'est vite rendu compte que toutes ces prestations demandaient des compétences distinctes et que, par exemple, le fait d'être un remarquable formateur ne prédisposait pas nécessairement à maîtriser les pratiques d'ingénierie (et réciproquement). Se sont ainsi développés simultanément des métiers de responsable (ou directeur) de la formation, de responsable de l'ingénierie, de concepteur pédagogique, de formateur, d'animateur et aussi de logisticien... En clair la maîtrise de son métier dans la «chaîne de production de la formation» est devenue un paramètre essentiel pour la qualité globale des formations dans l'entreprise. Car à quoi cela peut-il servir d'avoir une belle politique si l'on ne sait pas la mettre en œuvre avec la qualité requise? À l'inverse, quelle est la valeur ajoutée d'un

remarquable formateur-pédagogue s'il doit assurer des formations décidées mais qui n'ont pas véritablement d'intérêt?

À ces évidences est venue s'ajouter la montée en puissance des tâches administratives liées aux politiques de formation: obligations découlant des contraintes fiscales, juridiques et réglementaires imposées par le législateur, rôle de plus en plus important des organismes mutualisateurs dans le financement de la formation... Tout un

À quoi cela peut-il servir d'avoir une belle politique si l'on ne sait pas la mettre en œuvre avec la qualité requise ?

ensemble de contraintes rendant très lourde l'administration de la formation professionnelle. Au fil du temps, le niveau de professionnalisme requis pour dominer ces contraintes d'administration et de gestion est devenu tellement évident que les fonctions qui en découlent sont devenues majeures dans les services de formation (au risque quelquefois d'en faire oublier les autres...).

Encore aujourd'hui et sans tomber dans la caricature du «cordonnier le plus mal chaussé», on peut cependant observer dans bien des situations qu'il existe toujours de belles zones de progrès pour atteindre les niveaux de professionnalisme exigés par les enjeux de performance attendus de la formation professionnelle, au service des entreprises et de leurs salariés. •

Loi de modernisation sociale instituant la validation des acquis de l'expérience (VAE).

Loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie. Elle crée un droit individuel à la formation (le DIF). Elle crée le «contrat de professionnalisation» pour les salariés (en poste ou intégrant l'entreprise) dont la qualification est insuffisante. Elle modifie les règles de financement de la formation professionnelle, portée à 1,6% de leur masse salariale pour les entreprises.

Novembre

Loi instituant un fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) pour les demandeurs d'emploi et les salariés les moins qualifiés, et réorganisant les Organismes collecteurs (OPCA).

Mars

14

Loi instituant le compte personnel de formation (CPF) qui supprime, *de facto*, le DIF créé par la loi de 2003. Elle donne aux salariés un droit à un conseil en évolution professionnelle (CEP) gratuit et à l'extérieur de l'entreprise. Elle institue l'obligation d'un entretien d'évolution professionnelle tout les deux ans pour chaque salarié. En contrepartie, elle supprime l'obligation fiscale de dépense. Elle institue cependant une obligation de versement de 1% de sa masse salariale à son OPCA pour servir le financement du CPF, des contrats de professionnalisation, du CIF et du FPSPP.

La formation professionnelle est aussi une occasion d'ouverture et de rencontres

Au fil du temps et des pratiques, surtout quand elles font appel aux pédagogies actives et aux travaux de groupe, un constat s'impose: en plus de ses objectifs de compétences, la formation possède en elle une autre « valeur ajoutée » d'un grand intérêt: elle permet à ses participants d'y faire des rencontres utiles et souvent très heureuses. D'autant que, dans bien des cas, les « autres » sont des homologues.

On peut donc, dans les temps morts, dans les moments formels et informels, dialoguer, échanger et confronter des pratiques, se procurer de l'information sur ses situations professionnelles, bref s'enrichir de la réalité des autres, et soi-même y apporter sa contribution. Cette réalité assez évidente ne va pas échapper aux pilotes de la formation et va même devenir dans certains cas un objectif. Particulièrement pour les centres de formation interne des grandes entreprises: on le com-

prend facilement, la formation professionnelle contribue, parmi d'autres moyens, à favoriser le sentiment d'appartenance, à développer des cultures professionnelles communes entre homologues et aussi quelquefois, phénomène sous-estimé, à développer des réseaux d'appartenance et à créer des synergies utiles...

Ainsi, à côté de formations strictement professionnelles, va-t-on voir se créer et se développer des séminaires ciblés principalement sur ces objectifs de rencontre et d'échange. Ce sera le cas par exemple des séminaires pour jeunes cadres quelques mois après leur recrutement, mais aussi pour des managers confirmés à des moments de leur carrière... Plus globalement, la dynamique des échanges et des rencontres entre ses par-

participants va devenir un « artefact » profitable, positif et heureux de tout stage de formation aussi bien pour ceux qui les suivent que pour leurs employeurs. ●

La formation professionnelle contribue à développer les réseaux d'appartenance et à créer des synergies utiles

L'indispensable place du travail pour se professionnaliser

En 1971, dans la dynamique de la nouvelle loi, elle-même portée par un accord national paritaire interprofessionnel, s'était créé un consensus plus ou moins implicite pour convenir que la formation des salariés devait s'effectuer à «l'extérieur» de leur situation de travail. C'était considéré comme une condition nécessaire pour prendre le recul indispensable aux apprentissages et aussi pour garantir la neutralité de ceux-ci. Si cette conception garde, dans un certain nombre de situations, une part de sa pertinence, les exigences accrues de professionnalisme sont venues en contester le principe universel. Et cela du fait même des évolutions du travail: montée en puissance de la responsabilité – et donc d'une certaine autonomie – des salariés dans les manières d'exercer leur emploi, développement des métiers de «front-office» mettant en relation directe client et salarié... En fait, un ensemble de facteurs contestant les règles classiques du taylorisme et de la bureaucratie, et permettant au salarié d'organiser les formes

Une simulation ne sera jamais totalement considérée comme étant «la» réalité du travail

d'exercice de son emploi (à l'intérieur bien sûr d'un cadre de contraintes). Dans cette réalité, la professionnalisation de ce salarié ne peut se construire que par une confrontation directe avec la «situation de travail», laquelle est toujours plus complexe que son énonciation dans un référentiel, quelle que soit la qualité de celui-ci... Il est alors revenu au système et aux acteurs de la formation de savoir construire des dispositifs qui puissent s'appuyer réellement sur les situations de travail de chaque participant et offrir des effets positifs pour ses pratiques quotidiennes... Trois grandes familles de dispositifs vont chercher à répondre à cette ambition: «Les pédagogies de simulation» pour «reproduire» des situations de travail dans lesquelles les apprenants, en responsabilité, sont appelés à prendre les décisions qui s'imposent de leur point de vue et à mettre en œuvre les processus adéquats... La digitalisation offre, ici, de grandes opportunités par les capacités qu'elle offre de reproduire le réel avec beaucoup d'exactitude (comme les simulateurs de vol

dans l'aviation). Des progrès spectaculaires sont à attendre encore dans ce domaine, porteurs d'importantes plus-values pédagogiques. Pour autant une simulation reste une simulation. Par définition, elle ne sera jamais totalement considérée comme étant «la» réalité du travail.

«Les apprentissages en situation de travail.» Il s'agit là d'inverser les choses et de faire du travail un moment formateur. Cela n'est pour autant possible qu'à condition de respecter impérativement les règles de toute action de formation. À savoir: un contrat d'apprentissage préalable, une procédure participative définie et acceptée, une évaluation...

«La pédagogie d'alternance», c'est-à-dire coupler apprentissage théorique et académique dans un lieu de formation, et apprentissage en situation de travail accompagné par un tuteur. Dans cette pédagogie, la situation de travail est prise en compte dans les enseignements théoriques et les apprentissages académiques sont utilisés dans les situations de travail. Elle est certainement la voie d'excellence de la professionnalisation, d'autant qu'elle nécessite une coopération et une co-construction avec les unités de travail et leur manager. Elle est donc d'évidence une voie d'avenir, même si les conditions de sa mise en œuvre sont exigeantes. ●

**« D'autres frontières pour la sociologie de la formation ? », *Savoirs*, 2007/3
n°15, p. 69-71**

D'AUTRES FRONTIÈRES POUR LA SOCIOLOGIE DE LA FORMATION ?

Bernard Masingue

L'Harmattan | *Savoirs*

2007/3 - n° 15
pages 69 à 71

ISSN 1763-4229

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-3-page-69.htm>

Pour citer cet article :

Masingue Bernard, « D'autres frontières pour la sociologie de la formation ? », *Savoirs*, 2007/3 n° 15, p. 69-71. DOI : 10.3917/savo.015.0069

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

D'autres frontières pour la sociologie de la formation ?

Bernard MASINGUE

Directeur de la formation du groupe Véolia

À la lecture de ce document je ne suis toujours pas apte à savoir s'il existe une sociologie de la formation, par contre je sais encore davantage que la formation des adultes repose sur des réalités sociologiques que j'ai personnellement été heureux de pouvoir relire. D'abord pour m'en confirmer le caractère permanent... et me convaincre (sans difficulté !) qu'il est plus que jamais nécessaire de les dire, les redire, les mettre en évidence, les démontrer, et de populariser des concepts des idées aussi essentielles et permanentes que :

- la classification de Dubar : 1) l'éducation des adultes comme demande individuelle de « promotion sociale » ; 2) la formation professionnelle continue comme outil de gestion du marché interne du travail ; 3) la formation des jeunes chômeurs et les problématiques de l'insertion/transition professionnelle et sociale ; même si (et surtout si) l'émergence de nouvelles pratiques peut engendrer la création de nouvelles catégories (autour de la question de l'employabilité et de l'ingénierie du parcours professionnel, point sur lequel je reviendrai).

- l'inégalité d'accès à la formation qui loin de s'effacer s'affirme par le fait même que la réalité sociale de l'époque n'est pas à la réduction des inégalités mais à la recherche de la performance.

- la formation davantage comme une modalité pour accompagner et/ou sanctionner une promotion qu'une modalité pour accéder à une promotion professionnelle. Et les exceptions ne servent, là encore, qu'à confirmer la règle... (la « panne » de la promotion professionnelle n'est pas un phénomène de formation : la réduction des formations professionnelles promotionnelles n'est qu'un indicateur supplémentaire de la panne de « l'ascenseur social »).

- moins les salariés se forment moins ils ont envie de se former : il s'agit d'un phénomène classique d'appétence qui n'est absolument pas spécifique à la formation : moins je vais au cinéma moins j'ai envie d'y aller ; idem pour le sport, le musée, le théâtre, la lecture ou la sexualité... Par contre ce phénomène engendre une demande sociale (et économique !) pour faire rentrer

dans les dispositifs de formation ceux qui en ont besoin même s'ils n'en ont pas envie.

Pour autant, au-delà de ces constats, dont je répète qu'ils me paraissent essentiels, j'aurais envie que la sociologie (et donc les sociologues) s'intéressent et étudient d'autres paramètres qui, de mon point de vue, influencent grandement les pratiques et les coutumes de la formation professionnelle des adultes. Ils résultent d'un constat évident : depuis 1971 la formation professionnelle des adultes est devenue un secteur professionnel autonome et relativement important générant un marché de plusieurs millions d'Euros de « chiffre d'affaires » et cette économie nouvelle de la formation a créé un « système de l'offre » ne résultant pas seulement de la demande mais aussi de stratégies des acteurs de l'offre nécessairement au service de leurs intérêts ou de leurs ambitions. Aussi, dans ce marché, la montée en puissance de certains de ces protagonistes et le déclin de certains autres me semblent largement mériter le regard et le travail des sociologues des années 2000. Sans vouloir jouer ce sociologue que je ne suis pas, je voudrais cependant, pour fournir des pistes de travail, illustrer ma conviction par quelques repères :

1) L'économie de la formation, à son origine, avait de fortes analogies avec l'économie du secteur de la santé. Les producteurs de formation pouvaient, en effet, se catégoriser en trois groupes distincts : a) un service public puissant capable de faire les investissements nécessaires et de donner le « la » tout en assurant une fonction de recherche pour préparer l'avenir : dans le secteur de la santé, ce sont les hôpitaux et les CHU qui s'en chargent. Pour la formation c'était le rôle de l'Éducation nationale et aussi de l'Afpa, outil du ministère du Travail. b) un secteur associatif très actif, éparpillé sur les territoires et donc proche des variétés de situations sociales, riches de l'engagement de ses adhérents, militants et responsables jouant à la fois un rôle de pionniers, d'innovateurs, d'incitateurs, de « poils à gratter » pour les décideurs et capables d'une réactivité avec laquelle, bien sûr, un service public institutionnel ne peut rivaliser ; de surcroît, ils agissaient pour des finalités liées à leurs missions et donc fondamentalement non lucratives... et enfin c) un secteur marchand classique s'adressant à un marché, cherchant la satisfaction du client par des actions ciblées grâce à un marketing plus ou moins structuré, et tout cela classiquement au service d'une bonne rémunération, immédiate ou différée, de l'actionnaire (souvent d'ailleurs créateur de l'entreprise). Cette organisation de l'offre de formation en trois secteurs distincts et somme toute complémentaires avait, en fait, le gros avantage de pouvoir disposer d'une offre variée capable d'apporter les réponses attendues par les uns et par les autres et de faire évoluer le système

car les carences des uns pouvaient être corrigées par les point forts des autres... Je crois malheureusement que cette organisation économique est révolue. Et cela pour des raisons diverses qu'il serait utile d'approfondir parce qu'elles me semblent pouvoir illustrer parfaitement les évolutions vécues, en cours et à venir. En fait, pour des raisons plurielles, le secteur marchand s'est retrouvé le plus à l'aise et le plus disponible pour développer le « marché » de la formation, le faire croître, le structurer. Or, si bien sûr, il n'est pas question pour moi de vouloir mettre en cause la qualité de l'offre de formation du secteur marchand au seul prétexte qu'il serait marchand, il est par contre indispensable de se rappeler que tout marché ne peut, par nature, s'intéresser à la demande que quand celle-ci est solvable. Cependant les demandes sociales, et donc les demandes de formations, ne sont pas toutes des demandes solvables.

2) Or un enjeu de plus en plus pressant est venu interroger l'offre de formation : faute de savoir trouver « l'impossible relation emploi-formation » (pour reprendre le titre célèbre d'un ouvrage des années 1990), les exigences des nouvelles organisations de notre économie moderne imposent aux salariés et à leurs employeurs de se poser de manière permanente tout au long de la vie professionnelle la question du maintien et du développement de ce que l'on a appelé « l'employabilité » c'est-à-dire la capacité d'une personne à conserver, renforcer ou redéployer sa capacité à être employable par le marché du travail (que celui-ci soit interne ou externe à sa structure d'appartenance)... Et, là, dans cet enjeu maintenant majeur, le marché actuel de l'offre de formation n'est pas très en phase : maintenir et développer l'employabilité impose une démarche d'action s'appuyant sur un triptyque : « orientation/formation/validation ». Sans développer le sujet, observons cependant que l'évolution du marché de la formation n'est capable aujourd'hui de ne financer que la partie formation de ce triptyque. Là aussi le sociologue devrait pouvoir nous aider à mieux comprendre et donc faciliter les actions correctives.

3) Enfin je ne voudrais pas conclure mon propos sans signaler deux faits tout à fait illustratifs des phénomènes en cours : a) la régionalisation de l'Afpa qui vient sanctionner le retrait de l'État au profit des territoires pour conduire une politique active et incitative de formation et 2) l'introduction en bourse, pour la première fois, d'une entreprise de formation (DEMOS) : mieux que cet événement, pourrait manifester l'entrée de la formation dans le rang d'une économie des services au même titre que les SSII, le consulting ou le facility-management.

« Partenariats entreprise et enseignement supérieur. L'expérience de Veolia Environnement », *Cadres-CFDT*, n°424, mai 2007, p. 23-30

Bernard Masingue |

Partenariats entreprise et enseignement supérieur
L'expérience de Veolia Environnement

Crise du CPE et campagnes électorales aidant, l'époque a le mérite de produire du consensus sur le caractère indispensable d'un rapprochement entre le monde de l'enseignement supérieur et les entreprises. La coopération n'a pas attendu le consensus actuel pour se mettre en œuvre : les expériences existent, certaines sont déjà anciennes, elles ont produit un certain nombre de résultats dont il serait utile de se servir pour aller plus loin et plus fort.

Bernard Masingue est directeur des formations Corporate de Veolia Environnement et président de l'Observatoire des Cadres.

Il y a longtemps que cette demande est exprimée par les uns et par les autres dans des bords différents. Mais ce qui est nouveau, c'est le consensus sur le fait que sans ce rapprochement notre pays se handicape et se prive des compétences indispensables à son équilibre économique et social, et donc à la qualité de son avenir.

Coopération

Cela pointe déjà une idée forte : c'est par la coopération entre employeurs et enseignement supérieur, et non par des actions indépendantes et autonomes de chacun, que se trouvent les solutions. Derrière le constat perçue l'exigence.

Le groupe Veolia Environnement fait partie de ces employeurs qui, depuis plus de 15 ans en ce qui le concerne, coopèrent avec le monde universitaire pour la formation de leurs cadres. Il est actuellement partenaire

Cadres-CFDT, n°424. MAI 2007

23

de trois universités d'Ile-de-France et de deux grandes écoles. Il s'agit bien en l'occurrence de partenariat et non d'une simple relation contractuelle qui se limiterait à fixer ensemble un nombre de participants pour des diplômes définis.

L'ambition est plus forte : dans le respect absolu des responsabilités de chacun – et en particulier celle de l'université de délivrer ses diplômes en toute autonomie – il s'agit de conjuguer les forces, les talents et les ressources propres à chacun pour construire ensemble les réponses

L'impératif du groupe est de qualifier ses cadres et ses futurs cadres. Les salariés ont besoin de développer leur employabilité dans leurs métiers et de voir les qualifications acquises validées par des diplômes ayant une valeur reconnue tant sur le marché du travail interne du groupe que sur le marché externe.

répondant aux exigences de chacun. L'impératif du groupe est de qualifier, par des formations d'un haut niveau académique et professionnel, ses cadres et ses futurs cadres aux exigences de son métier singulier de gestion déléguée de services urbains. Les salariés cadres ou futurs cadres du groupe ont besoin de développer leur employabilité dans leurs métiers (d'exploitation particulièrement) et de voir les qualifications acquises validées par des diplômes ayant une valeur reconnue tant sur le marché du travail interne du groupe que sur le marché externe.

Pour Veolia Environnement, cette coopération a concrètement démarré il y a 15 ans avec l'université de Cergy-Pontoise par la création d'un diplôme universitaire (bac + 4) de gestion des services à l'environnement, pour se poursuivre aujourd'hui en réinvestissant la dynamique européenne de la filière LMD (licence, master, doctorat), par deux licences professionnelles avec l'université de Saint-Quentin-Versailles, un master professionnel (avec un consortium réunissant les universités de Marne-la-Vallée et Cergy-Pontoise et l'École nationale des Ponts et Chaussées) et enfin un master management avec l'ESSEC, en attendant d'autres coopérations.

Depuis leur création, cet ensemble de formations a concerné environ 800 étudiants. On peut aujourd'hui s'autoriser à en tirer quelques constats, enseignements et pré-

conisations, sans prétendre ni à l'exhaustivité ni à la neutralité mais en se situant clairement du point de vue du pilote – côté entreprise – de cette relation politique et pédagogique avec le monde de l'enseignement supérieur. J'en profite d'ailleurs pour dire tout de suite qu'il ne faudrait pas réduire aux seules entreprises l'initiative et la responsabilité de la relation d'employeurs avec l'enseignement supérieur. Elles n'ont pas le monopole de l'emploi ni donc du recrutement. Les Fonctions publiques et les divers milieux associatifs ont eux aussi à se préoccuper de l'effectivité et de la qualité de leur coopération avec l'enseignement supérieur, tout comme celui-ci doit aussi se demander pourquoi la Fonction publique de l'Etat, par exemple, n'utilise pas mieux l'université pour ses besoins propres...

Premiers enseignements

Tout d'abord, toutes les relations entre institutions passent par des personnes et c'est peu dire que dans les relations universités/entreprises elles sont trop souvent surdéterminées par des représentations personnelles et collectives... réciproquement critiques. Si c'est enfoncer une porte ouverte d'affirmer que pour produire ensemble il est nécessaire de donner à l'autre une légitimité, il n'est pas inutile de rappeler que cela prend du temps et du désir ; en particulier, quand les interlocuteurs des deux bords, avec leurs statuts et leurs expériences souvent brillantes, doivent accepter le principe même de pouvoir apprendre de l'autre et que c'est la condition impérative de toute coopération réussie. Ce premier point, pour banal qu'il soit, nous semble cependant déterminant. Les postures de coopération ne sont pas spontanées et elles exigent une démarche volontaire et souvent une pédagogie pleine de diplomatie.

Ensuite, un partenariat n'est pas une simple relation client/fournisseur. En début de relation il arrive encore que l'entreprise soit considérée comme devant être seulement le financeur d'un dispositif que l'université construirait en toute autonomie. Notre expérience nous a appris au contraire la fécondité de la mixité des logiques académiques et opérationnelles pour la qualification réussie des étudiants. C'est justement dans la mesure où chaque par-

tenaire respecte la logique de l'autre – et qu'il n'y a donc démission d'aucune de ces deux dimensions – que la coopération apporte toute sa valeur et que s'enrichit alors (qualitativement !) le partenariat.

Troisième point, la pédagogie de l'alternance est de loin le moyen le plus efficace pour construire un partenariat à forte valeur ajoutée éducative quand il s'agit de réussir des cursus de formation aussi exigeants dans leur dimension académique que dans leur dimension opérationnelle. Généralement nos formations universitaires se déroulent sur une année calendaire en raison d'une semaine à l'université et trois semaines en entreprise avec l'appui d'un tuteur. Nous insistons souvent, y compris auprès de nos partenaires universitaires, pour rappeler que nos formations ne font pas 500 ou 650 heures (qui sont effectivement les temps de formations présentielles pilotées par les universitaires) mais bien 1700 heures c'est-à-dire le cumul des temps de formation à l'université et les temps de travail formatifs en entreprise.

Pour notre groupe les formations en alternance sont l'instrument essentiel de construction d'un véritable « professionnalisme durable » c'est-à-dire un professionnalisme qui s'alimente de la théorie, qui sait l'opérationnaliser et qui sait aussi regarder plus loin que le seul périmètre de

Les formations en alternance sont l'instrument essentiel de construction d'un véritable professionnalisme durable, qui s'alimente de la théorie, sait l'opérationnaliser et aussi regarder plus loin que le seul périmètre de son emploi pour comprendre la logique des autres et pour mieux anticiper les évolutions.

son emploi et de sa technicité pour comprendre la logique des autres et pour mieux anticiper les évolutions parce qu'on les voit venir. Les zones de progrès pour donner encore davantage de valeur à cette alternance sont encore importantes faute sans doute d'un investissement concep-

tuel suffisant sur les méthodes adaptées aux publics et aux situations pédagogiques singulières d'une pédagogie de l'alternance dans l'enseignement supérieur (le mémoire devant, par exemple, y tenir une place essentielle).

Quatrième enseignement, il n'y a pas des formations générales et des formations professionnelles. Cette classification qui vient de l'université n'est pas réaliste : par définition

toutes les formations initiales doivent permettre à ceux qui les suivent de développer une activité future nécessairement professionnalisée. Aussi, considérer qu'un master de sociologie serait général et qu'un master d'urbanisme serait professionnel nous semble largement artificiel, et ce clivage fait d'ailleurs inutilement beaucoup de mal.

Non, en réalité le clivage entre professionnel et général ne se joue pas tant sur la nature et les contenus de ces formations que sur leur pédagogie. Car si tout contenu sert une professionnalisation future, toute pédagogie n'est pas professionnalisante.

En effet l'acquisition d'une compétence professionnelle repose sur un socle d'apprentissage qui tourne autour de trois éléments. Un, la capacité à situer son activité par rapport à un ensemble (et non comme une production autonome). Cela veut dire travaux de groupe (études de cas mais pas seulement), apprentissage par les homologues et pas seulement par les maîtres, rédaction collective de fiches, de compte-rendu, voire de partie de mémoires. Deux, la capacité à maîtriser à minima les règles économiques et sociologiques de toute organisation pour savoir y rentrer sans avoir nécessairement à découvrir un nouveau monde. Trois, apprentissage – individuel et collectif – d'un socle de savoir-faire de base pour toute activité productive : maîtrise des outils d'information et de communication, langues étrangères, conduite et gestion de projet. Et dans ce domaine de la pédagogie nous devons dire, avec toute l'humilité nécessaire, que si le monde universitaire excelle dans la pédagogie du magistère nous savons, en tant que professionnels d'entreprises dans le champ de la formation des adultes, lui apporter des idées, des expériences voire des concepts que globalement elle ne maîtrise que partiellement et souvent plus à titre individuel qu'institutionnel.

Voilà, en tous cas, un champ de fertilisation qui n'était pas évident, pour chacun, au départ. Enfin, dans ce domaine de l'organisation pédagogique nous voudrions insister sur les apports intrinsèques d'une cohabitation, au sein même d'un même cursus de publics originaires de formation initiale et d'autres de formation continue. En effet le groupe Veolia Environnement propose des contrats d'ap-

prentissage à des étudiants qui seront recrutés en CDI à la seule condition de réussir leur diplôme et en même temps offre à certains de ses salariés, dans le cadre de « l'ascenseur social », de suivre les mêmes cursus universitaires diplômants.

Le cinquième enseignement concerne l'intégration professionnelle. Si elle devient une mission complémentaire de l'Université au même titre que la recherche et l'enseignement, comme le suggère le rapport Hetzel et comme le demande la Confédération étudiante, l'intégration professionnelle ne peut être conduite que si, en amont et en aval, l'université et les entreprises se rencontrent, échangent, valident ensemble des projets (à ce sujet il y aurait beaucoup à dire des procédures d'habilitation des diplômes universitaires), et surtout investissent en commun la meilleure compréhension possible de leurs bassins d'emplois. Bref, il nous semble, qu'en tant qu'employeurs – et avec les autres employeurs – les entreprises ne participent pas assez à la vie universitaire et que là encore les torts sont largement partagés...

Sixième et dernier point, il faut savoir accepter de poser le principe du caractère nécessairement insuffisant de toute formation initiale. Dire cela, c'est donner sa légitimité à la formation continue, non pas seulement comme un processus de rattrapage de la formation initiale, mais dorénavant comme un prolongement naturel et systémique de celle-ci. On parle même parfois de « formation continuée ». La conception de toute formation initiale, aussi bien pour son producteur que pour ses bénéficiaires, ne sera pas la même si on sait que dans les années à venir il sera possible de reprendre, de prolonger ou encore de rectifier ou de réorienter son cursus de formation de base. Cela évitera aussi, dans certains cas, de retarder par des études superflues l'indispensable entrée dans la vie active. Il est donc très utile que les perspectives de la formation continue soient bien intégrées, en particulier par les enseignants de l'initial, pour leur permettre de mieux jouer leur rôle d'orienteur ou de conseil auprès de leurs étudiants. Mais cela permettra aussi de dire à un jeune que, si son niveau d'entrée dans l'entreprise n'est pas encore à la hauteur de ce qu'il espérait, les choses pour lui ne sont pas définitives car beaucoup est encore possible sous réserve de le vouloir et sous réserve,

aussi, de trouver les appuis d'information et d'orientation qui lui seront toujours impérativement nécessaires. En disant cela on pointe l'obligation, qui est une responsabilité obligatoirement commune du monde de l'enseignement et du monde des employeurs, de piloter ensemble une véritable prestation de service d'orientation : chantier incontournable pour les années qui viennent et là encore chantier de coopération. Enfin cette articulation solidaire et complémentaire entre formation initiale et formation continue donne une grande place et une grande légitimité politique à la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui, à ce moment-là, ne sera plus un artefact de la production de diplômes mais bien au contraire l'outil d'articulation et de solidarité pour une formation diplômante tout au long de la vie.

Le monde de l'enseignement et du monde des employeurs ont en commun la responsabilité, l'obligation de piloter ensemble une véritable prestation de service d'orientation : chantier incontournable pour les années qui viennent et là encore chantier de coopération.

En conclusion de ce bref témoignage, si l'avenir de la coopération enseignement supérieur / employeurs ne se discute pas dans son principe, elle demande beaucoup d'investissements réciproques pour y parvenir avec efficacité. Nous avons eu la chance de rencontrer des équipes universitaires disposées, après les phases de connaissance mutuelle, à coopérer sans réticences mais avec beaucoup d'exigences. Elles nous ont beaucoup apporté par leur volonté d'excellence dans les champs académiques et donc par leur demande de ne jamais se limiter aux seuls objectifs opérationnels de court terme. Je crois que la réciproque a été vraie par la qualité de nos cahier des charges, notre expérience de la formation des adultes au travail, par nos exigences sur les perspectives de nos métiers. Cet apprentissage mutuel, quelquefois difficile, au lieu de nous fondre dans une identité commune factice, a au contraire renforcé nos identités singulières et de ce fait concouru au développement de nos professionnalismes respectifs.

La charte Phénix

Vers un rapprochement université - entreprises ?

Réalisée à l'initiative de sept grandes entreprises (Axa, Renault, Coca-Cola, HSBC, PriceWaterHouseCoopers, Siemens et Société Générale), le Medef, l'université de Marne-la-Vallée et la Confédération étudiante, cette charte a pour enjeu de diversifier le recrutement des étudiants par les entreprises et prévoit l'embauche d'une première promotion de 70 étudiants, principalement issus de filières de lettres et sciences humaines. D'autres opérations du même type vont suivre, dont certaines ont déjà été annoncées.

L'enjeu est de donner une nouvelle perspective professionnelle à des jeunes bien formés, mais qui, parvenus en fin de cursus (bac + 5), sont confrontés à l'insuffisance ou à l'inadéquation des débouchés professionnels. Il ne s'agit pas de recruter des étudiants en situation d'échec, ni de créer dans les entreprises des collaborateurs à deux vitesses ; l'opération est donnée comme une façon de « faire de la diversité des parcours de formation une richesse pour l'entreprise et offrir à chaque jeune une carrière à sa mesure ». Elle a vocation à s'ouvrir à d'autres universités et à d'autres entreprises.

Les étudiants seront recrutés dans le cadre d'un contrat de professionnalisation, sous la forme d'un CDI. Une fois recrutés, les étudiants suivent, à l'université, de septembre à novembre, « un enseignement général de mise à niveau en économie, finances, vie des entreprises ».

Yves Lichtenberger, président de l'université de Marne-la-Vallée et l'un des maîtres d'œuvre de l'opération, considère que « l'université ne peut assumer seule la forte demande sociale d'insertion professionnelle des jeunes. Si l'insertion est bonne pour les formations professionnelles, nous avons plus de mal pour les formations générales où le lien formation-emploi n'est pas très fort. Or, ces formations construisent des compétences originales qui peuvent être mises en valeur dans les entreprises. » Celles-ci semblent avoir commencé à comprendre la valeur des profils différents.

Pratiques et évolutions des politiques d'apprentissage en Europe, Étude n°319, mars 2014, Entreprise&Personnel. Conclusion

Pratiques et évolutions des politiques d'apprentissage en Europe

Andrea Broughton & Becci Newton
Institute for Employment Studies

Dr. Alessandra Lazazzara
University of Milan Bicocca

Dr. Oliver Stettes
Institut der Deutschen Wirtschaft Köln

Stéphane Jacquemet
Université de Genève

Jennifer Isken, Tiphaine Lehugeur & Bernard Masingue
Entreprise&Personnel



Conclusion

Sans aucune surprise l'emploi des jeunes est un problème commun à chacun des pays de cette étude. Et si les modalités de leur formation sont légitimement contrastées, la contribution de l'apprentissage et de l'alternance pour aider à l'insertion professionnelle, est aujourd'hui considérée par tous comme incontournable... C'est une première conclusion ou plutôt une première confirmation tant elle était prévisible.

Si, dans les pratiques observées dans chacun des pays, nombre d'entre elles nous paraissent fructueuses et innovantes, il ne faudrait pas pour autant les définir automatiquement comme exemplaires, et de ce fait, utilement reproductibles dans les autres pays : s'il est un domaine où la culture, la socio-économie et les traditions pèsent (en bien et en mal) sur les conceptions et les pratiques, c'est bien celui de l'éducation. D'ailleurs il n'est même pas dit que dans chaque pays l'apprentissage et l'alternance doivent se construire de manière homogène... Aussi ne tombons pas dans le travers de vouloir normaliser à tout prix ce qui ne mérite pas de l'être : on peut être de très bons Européens solidaires avec des pratiques plurielles... peut être, même, cela est-il nécessaire...

Par contre, à travers les récits de cette étude il nous semble possible de tirer des « enseignements communs » sur la question de l'apprentissage et de l'alternance dans notre continent en ce début de 21^e siècle. En les organisant autour de quelques constats :

■ **La pédagogie d'excellence en matière d'apprentissage est une pédagogie d'alternance**

Certes il est possible d'enseigner des techniques et des technologies dans le vase clos d'un établissement scolaire. Mais tous les témoignages nous disent les limites de cette pratique : quand il s'agit de « professionnaliser » véritablement un jeune (surtout sans expérience) la confrontation avec la vérité de l'emploi est indispensable. Sans cette confrontation avec une activité professionnelle réelle, sanctionnée par une production réelle, observable, évaluable, alors on obtiendra, certes, une qualification technique (ce qui est loin d'être méprisable) mais du chemin restera à faire pour l'acquisition d'un professionnalisme effectif : à savoir mettre en œuvre sa technique dans le contexte désigné d'un travail toujours singulier car toujours produit avec d'autres, dans des conditions définies mais aussi mouvantes...

La qualité évidente de la pédagogie de l'alternance est de s'organiser autour d'une séquence pédagogique dans une école ou un centre d'apprentissage et d'une autre séquence pédagogique en situation de travail dans une entreprise (et plus globalement chez un employeur). Ces deux séquences étant solidaires et coordonnées (c'est-à-dire l'inverse d'étanches)... On voit bien l'enjeu pour chaque pays de savoir développer, dans le respect de sa culture, des pratiques effectives de la pédagogie de l'alternance telles qu'elles sont présentées ici. C'est véritablement un chantier pour chacun. Et si la reproduction des modèles n'est pas systématiquement pertinente, l'échange et la confrontation des pratiques, elles, le sont bien. Cette étude le démontre amplement.

■ **L'apprentissage en alternance se caractérise d'abord et avant tout comme un système de coopération entre structures d'enseignement et entreprises**

Les pratiques décrites ici le montrent bien : il peut y avoir de multiples modalités d'organisation de l'alternance (rythmes, périodicité, responsabilités respectives des uns et des autres, instrumentations pédagogiques) mais toutes ces pratiques ont un point commun : elles nécessitent la mise en œuvre d'une « coopération » désirée, effective, organisée, évaluée, entre les acteurs de l'alternance à savoir le centre de formation, l'employeur... et l'alternant. En clair il ne suffit pas dans cette pédagogie que chacun fasse dans son coin ce qu'il croit avoir à faire. Les partenaires doivent jouer ensemble.... Le verbe « coopérer » (du latin opera) dit bien ce qu'il veut dire : faire œuvre. Cette œuvre, ici, est le produit d'un travail collectif et il vise à une professionnalisation ambitieuse de l'alternant au sortir de sa formation.

Cette coopération ne se décrète pas : elle est un engagement réciproque de l'alternant, du formateur et de l'employeur dans lequel chacun va trouver son compte. Car la coopération n'est pas la charité. Elle s'exerce dans l'intérêt bien compris de chacune des parties : le don que je fais produira un contre-don qui me sera profitable... Aussi, au-delà des techniques pédagogiques, des dispositifs économiques et des règles administratives ou légales faut-il bien se persuader que tout dispositif dit d'alternance sans cette coopération ne sera jamais qu'un « canada dry » d'alternance : toutes les apparences mais pas la réalité...

■ **Former en 2014 des jeunes dont la vie professionnelle s'achèvera vers 2060**

« C'est sur l'avenir qu'il est le plus difficile de faire des prévisions » disait l'humoriste. La caractéristique de notre époque est de permettre un allongement significatif de la vie, donc de la vie au travail ; mais où en même temps les aléas de l'économie moderne et les enjeux cognitifs du travail rendent l'avenir de celui-ci pour une bonne part imprévisible. On comprend alors aisément que laisser la formation initiale se contenter d'une simple adaptation à un emploi désigné sans se soucier de son caractère éphémère et donc de l'employabilité de celui qui s'y prépare est clairement une posture court-termiste. Mais en même temps tout employeur, lorsqu'il recrute un jeune, demande que celui-ci soit immédiatement employable (ou en tous cas le plus rapidement possible). On voit donc que l'apprentissage doit viser simultanément deux objectifs bien différents : d'une part l'adaptation à un emploi désigné et d'autre part doter l'apprenti d'un socle de culture générale lui permettant de comprendre le mieux possible les évolutions et les enjeux de son activité voire d'y porter le regard critique nécessaire. On pourrait dire que l'essentiel de la culture du professionnel n'est pas tant de savoir ce qui va arriver mais plus simplement d'avoir le réflexe d'y être attentif et de savoir se faire accompagner pour évoluer en opportunité... Et si possible, par rapport à un projet qui soit le sien. L'appréhension le plus tôt possible des évolutions de son travail (du fait des systèmes d'information, des enjeux clients, du contexte géopolitique...) devient, dans notre société, une compétence transversale incontournable pour tout professionnel : il est du rôle de l'apprentissage d'équiper ses bénéficiaires pour cela.

■ **L'apprentissage – et particulièrement l'alternance – sont aussi des opportunités de rencontres professionnelles**

Dans les systèmes ordinaires, lorsque la formation se fait dans des endroits dédiés (école, centre de formation) les opportunités de rencontres – en vrai ! – avec des employeurs ou leurs représentants sont rares voire exceptionnelles. Du coup les occasions de rencontres « entre l'offre et la demande » ont du mal à s'y développer : Pourtant recruter, de quelque manière que ce soit, est toujours la rencontre entre des personnes qui, à un moment donné, et pour des raisons qui ne sont pas toutes rationnelles, décident de faire chemin ensemble. Les vertus de l'alternance et de l'apprentissage sont de rendre effectives des rencontres entre « ce

jeune-là » avec « cet employeur-là », de leur permettre de « faire connaissance ». Pour le jeune d'appréhender le métier, l'emploi, la communauté de travail, le monde de l'employeur. Pour ce dernier, c'est le moyen de passer d'une connaissance théorique, idéologique, souvent sommaire à une appréciation de la réalité concrète d'une personne jeune, avec ses naïvetés et son potentiel... C'est ainsi que se construit le processus de cooptation nécessaire à toute intégration professionnelle : cela peut marcher ou pas (et c'est loin de marcher toujours !) mais à chaque fois la rencontre est instructive pour les deux parties.

On n'insistera jamais assez sur leur importance dans ces phases d'apprentissage : Combien de vies professionnelles ont été déterminées par la rencontre avec la personne qu'il fallait au moment où il le fallait ? Ces rencontres – y compris informelles – sont des « ingrédients » sous-estimés de l'intégration professionnelle. Elles sont donc des paramètres nécessairement associés à l'apprentissage.

— Pas d'apprentissage sans tuteurs

Apprendre c'est beaucoup prendre du recul par rapport à une pratique, un savoir, une situation pour les réinvestir dans un autre contexte. Cette prise de recul (dans sa réalité et sa méthode) n'est pas spontanée. Comme la mise en œuvre sur le terrain du travail de ce qui a été appris en centre de formation. Aussi l'apprenti n'est-il pas nécessairement apte à mettre en œuvre par lui-même les « bonnes manières de faire » qui lui ont été enseignées ni même savoir y faire correctement référence pour les transférer dans le travail.

Là se situe le rôle incontournable du tuteur (rôle qui peut prendre d'ailleurs plusieurs noms). Ce rôle est déterminant parce que c'est lui qui va jouer la fonction d'interface entre la théorie et la pratique, la manière de l'un, des autres et la construction par l'apprenti de sa manière de faire à lui... Et puis aussi d'assurer le lien entre la pertinence des séquences académiques avec le travail. Et l'inverse. Du fait de son importance, l'absence d'un tuteur délégitime le principe pédagogique de l'alternance. Et bien sûr la qualité (professionnelle, humaine, pédagogique) de ce tuteur aura un lien direct avec la qualité de la professionnalisation de l'apprenant. D'ailleurs la qualité d'un tuteur (et donc son choix) permet de mesurer sans se tromper l'implication réelle de l'entreprise à jouer le jeu de l'alternance. Comme on peut mesurer, à travers la volonté du Centre de Formation de se concerter et de partager son action avec les tuteurs, sa capacité réelle à considérer les situations de travail comme des terrains d'apprentissage aussi nécessaires et aussi complémentaires que les siens.

— L'apprentissage se conclut naturellement par une certification

Il est frappant de constater par cette étude que, si les modalités sont plurielles, le besoin de reconnaissance officielle (par l'État, la Région, la Branche Professionnelle et bien sûr par les organismes de formation et les entreprises) est partout la règle. Cela s'explique par les marchés du travail qui ont tous besoin (mais à des degrés divers) de sécuriser leurs recherches (et leurs sélections...) par des données « objectives » sur les qualifications.

Bien sûr l'enjeu dans une étude européenne serait de rationaliser les systèmes de qualification. La démarche dite L.M.D. (Licence bac+3, Master bac+5, Doctorat Bac+8) a déjà contribué grandement à cette ambition. Les formations techniques et l'apprentissage (qui majoritairement s'adressent encore à des niveaux inférieurs à Bac+3) gagneraient à se voir dotées, elles aussi, de règles communautaires plus affirmées sur leurs reconnaissances « officielles » (que les Suisses pourraient librement adopter !).

Enfin il est un point qui n'est pas qu'anecdotique pour les formations en alternance : à partir du moment où la formation est le fruit d'une coopération entre le centre de formation et l'entreprise, il est légitime que les jurys d'attribution des diplômes ou titres respectent dans leur composition la mixité de ses « producteurs ». Constat est fait que cela n'est pas général...

— Dans tous les pays, l'apprentissage gagne l'enseignement supérieur

Ce constat est objectivement une bonne nouvelle. Trop longtemps l'apprentissage a été réservé aux emplois de production et d'exécution. Il s'agit donc d'un véritable progrès de voir la pédagogie de professionnalisation gagner les institutions d'enseignement supérieur. Encore faudrait-il que cet engagement ne soit pas que formel en se limitant à leurs seules dimensions administratives ou économiques. Il faut donc rappeler en permanence et à qui de droit que l'apprentissage et l'alternance sont d'abord des dispositifs pédagogiques avec des règles explicites qui doivent être mises en œuvre et respectées.

La Formation professionnelle supérieure (initiale et continue) va prendre, au regard de la montée en volume dans les pays européens des métiers à haute qualification (dans l'industrie ou dans le tertiaire), une place de plus en plus importante et constituer un enjeu concurrentiel déterminant : aussi les pays européens concernés auraient-ils intérêt à confronter leurs représentations, leurs pratiques et leurs projets en ce domaine pour progresser collectivement et établir des règles du jeu partagées. Le marché du travail sur ces types d'emplois a déjà une dimension européenne. Cela va aller en s'amplifiant. L'offre de formation – et singulièrement l'offre d'apprentissage et d'alternance – a donc vocation à devenir elle aussi européenne...

En conclusion générale on ne peut que souhaiter au regard des opportunités de qualification qu'elle offre, voir se développer « l'Erasmus de l'apprentissage » : pour permettre à la fois aux apprentis et alternants une expérience d'expatriation toujours positive (et de plus en plus nécessaire) mais aussi pour que ces dispositifs se fertilisent mutuellement en Europe par la confrontation et l'échange de tous ceux qui s'y investissent. Au bénéfice des entreprises, des citoyens et des professionnels européens...

Ce dossier est le résultat d'un travail partagé d'experts européens :

Andrea Broughton & Becci Newton *pour le Royaume-Uni*

Dr. Alessandra Lazazzara *pour l'Italie*

Dr. Oliver Stettes *pour l'Allemagne*

Stéphane Jacquemet *pour la Suisse*

Jennifer Isken & Bernard Masingue *pour la France*

Ces travaux ont été recueillis, complétés et restitués par :
Jennifer Isken, *étudiante allemande en Master à l'université de Stuttgart-Hohenheim
en stage d'alternance chez Entreprise&Personnel*

Avec l'appui de :
Tiphaine Lehueur, *chargée de mission à Entreprise&Personnel*

Supervision et conclusion :
Bernard Masingue, *partenaire Entreprise&Personnel*

**« Professionnalisation : les conditions de l'efficacité » avec Enlart S.,
Constructif, n°36, novembre 2013**

Professionnalisation : les conditions de l'efficacité

Sandra
Enlart

Directrice générale d'Entreprise et Personnel.



Bernard
Masingue

Directeur de projet (Entreprise et Personnel).



Leur dernière publication commune (avec le concours de Jean-Marie Luttringer) :

- « Contribution d'Entreprise et Personnel au débat public sur la réforme de la formation professionnelle », EP, juin 2013.

Si l'entrepreneur se sent souvent une responsabilité « citoyenne » à l'égard du jeune sans qualification, l'intérêt bien compris de l'entreprise comme du jeune est, d'abord, dans la qualité de l'accueil par l'employeur. afin que soit ensuite assurée la transmission des compétences nécessaires.

L'accueil puis la transmission des compétences sont souvent présentés comme les deux étapes qui permettent à une entreprise d'aider un jeune à devenir employable. On pourrait même dire en caricaturant que toute entreprise qui met en place ces démarches est une « bonne » entreprise, qui assume ses responsabilités sociales. Mais au-delà d'une évidente bonne volonté, comment distinguer les pratiques qui sont effectivement utiles aux jeunes dans leur insertion professionnelle ? À quelles conditions sont-elles autre chose que des « moments offerts par l'entreprise au jeune méritant » ?

À travers quelques questions iconoclastes, nous tenterons ici de repérer quels sont les ingrédients majeurs d'un réel processus de professionnalisation.

Faut-il accueillir des jeunes non qualifiés ?

Les employeurs sont dans l'embarras en ce qui concerne l'emploi des jeunes sans qualification. D'un côté, en tant que citoyens, ils comprennent bien que leur éviter l'oisiveté est une condition indispensable de leur insertion professionnelle et sociale. Mais, d'un autre côté, ils sont confrontés à la logique de base de tout employeur : pour être employé il faut être employable... Ils demandent donc au système éducatif et aux structures d'insertion de régler le problème : « Rendez-les employables et je les emploierai ».

Le problème est que l'on sait bien maintenant, avec l'expérience de tout ce qui a été fait depuis les premiers plans Barre (1975!), que les formations dispensées pour ces publics à l'extérieur de l'entreprise, pour nécessaires qu'elles soient, n'offrent en fait que marginalement de réelles occasions d'insertion et d'intégration. Ou, en tout cas, ne sont plus des solutions statistiquement suffisantes pour ces objectifs. Alors ?

Accepter le fait qu'« un jeune sans qualification est majoritairement un jeune sans projet » permet d'avancer dans la recherche de pistes d'action. En pratique, l'émergence d'un projet professionnel personnel est rarement le seul fruit d'une construction intellectuelle de la personne (sauf s'il ne s'agit plus d'un projet, mais d'un « rêve professionnel ») : elle résulte plutôt de rencontres (familiales, sociales, affectives, sportives). Ce constat met en évidence la limite des démarches de construction *ex nihilo* de projets professionnels. En réalité, l'enjeu pour le jeune sans qualification (et socialement démuné d'un réseau adéquat) est de « faire des rencontres » d'employeurs et de professionnels qui vont (pas nécessairement du premier coup!) lui donner l'envie d'élaborer un projet réaliste, c'est-à-dire adapté à son contexte.

L'importance des rencontres

Ainsi, bien souvent, l'accueil et l'insertion des jeunes non qualifiés ont pour intérêt essentiel de les mettre en contact avec des situations de travail réelles et avec ceux qui les assument. C'est-à-dire avec la vie des entreprises, au sens large du terme. Cela implique qu'ils respectent les exigences de l'emploi (horaires, politesse...), mais aussi que les entreprises acceptent le côté « brut de décoffrage » du jeune sans qualification et soient tolérantes à l'égard de sa naïveté et de ses ignorances.

Bien souvent, l'accueil et l'insertion des jeunes non qualifiés ont pour intérêt essentiel de les mettre en contact avec des situations de travail réelles et avec ceux qui les assument.

Si l'on pousse encore un peu le raisonnement, on peut même dire que les limites de l'apprentissage en alternance sont les revers de son avantage : l'apprentissage propose en effet aux jeunes une qualification professionnelle pour un métier bien précis, alors même que ces jeunes sont très souvent « flot-tants » sur leur projet. Sans parler des cas où, pour obéir à la pression que l'on exerce sur eux, ils ont accepté formellement un projet qui, en fait, n'est pas le leur, mais celui d'un autre pour eux-mêmes. D'où les abandons quelquefois rapides en cours de formation : ils ne sont pas nécessairement le témoignage d'un esprit volage, velléitaire ou peu courageux ; ils témoignent aussi d'une lucidité de l'intéressé sur le fait que le chemin proposé n'est pas le sien. Il est donc important d'accepter sereinement le droit du jeune à l'erreur dans ses premiers choix et, en conséquence, de développer toutes les démarches (quelles qu'en soient les modalités concrètes) qui lui permettent d'expérimenter par des rencontres des situations de travail et d'en choisir une, pour des raisons pas nécessairement évidentes. C'est ensuite seulement qu'il faut envisager un processus de qualification en lien avec une situation de travail réelle et en responsabilité.

Transmission, professionnalisation et socialisation

Intervient alors la transmission des compétences, considérée comme le cœur de l'apprentissage et la justification de tous les dispositifs que nous connaissons. On peut déjà se poser la question qui n'est pas, loin s'en faut, seulement sémantique : s'agit-il, dans ce que l'on nomme la « transmission des compétences », de transmettre un savoir-faire existant et normé ou s'agit-il d'« accompagner » la professionnalisation dans un emploi ?

Une distinction importante mérite d'être faite ici. C'est celle qui sépare les pratiques professionnelles stables – les plus rares – des autres – les plus nombreuses. Effectivement, il peut s'agir de transmission dans les situations de travail où le savoir-faire est stable ou à évolution lente. Là, l'expérience de l'ancien constitue un capital qu'il faut transmettre, sinon on risque de le voir disparaître ou de payer très cher pour le réapprendre. Mais il ne s'agit plus seulement de transmission quand l'enjeu est de professionnaliser un salarié (entrant ou en mobilité) dans des entreprises où le business est très évolutif et l'économie structurellement aléatoire, ce qui est par exemple actuellement le cas dans l'économie des systèmes d'information. Cet objectif de professionnalisation n'est pas atteint en reproduisant des savoir-faire existants mais davantage, pour le salarié, en construisant son propre professionnalisme, en fonction du contexte évolutif de son travail, des enjeux mouvants de performance de son organisation... et de lui-même. En revanche, on peut

invoquer la transmission quand il faut apprendre et comprendre les règles sociales et culturelles qui régissent – implicitement et explicitement – la vie du travail dans le contexte spécifique de son exercice. Mais dans ce cas, faut-il encore parler de transmission des compétences¹ ou tout simplement de socialisation ?

Il ne s'agit plus seulement de transmission quand l'enjeu est de professionnaliser un salarié (entrant ou en mobilité) dans des entreprises où le business est très évolutif et l'économie structurellement aléatoire.

Senior ou « médian » ?

Cette distinction permet de choisir les démarches et les profils pertinents pour accompagner les entrants ou les salariés en mobilité : s'il s'agit uniquement de transmettre, le senior – sous réserve cependant d'avoir pris du recul sur ses propres pratiques – est un partenaire naturel dans une pédagogie de transmission bien connue, puisque remontant au compagnonnage. Si, en revanche, il s'agit d'accompagner la construction par un salarié de son propre professionnalisme, alors le profil et la méthode seront bien différents des seuls critères de la « séniorité ». D'ailleurs, dans ces situations, cette responsabilité est globalement confiée à des « médians », c'est-à-dire à des salariés encore jeunes, dotés d'une expérience professionnelle réussie et soucieux pour eux-mêmes de l'avenir de leur métier. Et, pour ce qui concerne la démarche à mettre en œuvre, ce sont les méthodologies d'apprentissage en situation de travail qui sont les plus aptes à permettre l'acquisition de ce professionnalisme. Et ce, non pas par caprice ou pour suivre une nouvelle mode, mais bien parce que les situations de travail sont les seules à être composées de l'ensemble des ingrédients explicites et implicites, visibles et invisibles qui sont le terreau de la complexité professionnelle. Or, être professionnel, c'est justement pouvoir agir dans cette complexité sans la fuir ni la nier. Il ne peut y avoir de simulation d'une telle expérience. Se professionnaliser, c'est donc apprendre à agir dans cette complexité en étant accompagné pour décrypter ces fameux ingrédients.

1. A moins d'élargir sans fin le concept de compétences en listant moult catégories (compétences pour communiquer avec son environnement, compétences pour s'insérer socialement, compétences pour vivre...).

**« Des préconisations pour le développement de la formation en alternance »,
*Promouvoir et développer l'alternance, Rapport au Président de la République
française, Henri Proglia, décembre 2009, p. 20-21***

4

Des préconisations pour le développement de la formation en Alternance

Les réflexions conduites dans le cadre de la Mission Alternance avec les responsables des directions des ressources humaines des grandes entreprises ont conduit à identifier 5 principes essentiels et indispensables qui doivent caractériser la formation en alternance

4-1 Définir un cadre de référence opposable : 5 principes pour l'Alternance

Il est proposé que la définition des *principes de l'Alternance dans la partie législative du code du travail soit incluse dans les dispositions générales* (titre 1, livre 2) du code du travail,

Cette définition reposerait sur l'insertion d'un alinéa spécifique à l'article L. 6211) aujourd'hui consacrées à l'apprentissage, afin d'inclure la formation en Alternance dans un cadre plus large.

- **un temps unique de formation composé de deux types de séquences qui doivent être coordonnés, complémentaires et interactifs**, l'un en milieu académique, l'autre dans l'entreprise. Ce temps de formation doit être pensé conjointement. Cela signifie que l'entreprise prend une responsabilité éducative qui doit être prise en compte et évaluée au même titre que les actions réalisées en centre de formation.
- **Un pilotage général du process de l'alternance** structuré pour associer des éléments encore juxtaposés que sont l'école et l'entreprise, afin qu'ils prennent corps en un système cohérent.
- **une fonction tutorale qui accompagne et ne se limite pas à la transmission**. C'est un élément déterminant de la formation en alternance. Tout alternant doit avoir un tuteur dont la mission est de lui faire acquérir une autonomie progressive. L'identification des tuteurs doit être fondée sur l'excellence professionnelle, le goût de la transmission. On les aidera à développer capacités de réflexivité et compétences managériales.
- **un apprenant dans une situation professionnelle, responsabilisé, au sein d'une communauté de travail, pour une durée significative**. Cela implique que tout alternant doit avoir un contrat de travail, lui conférant un statut et une relation responsabilisée avec son employeur.
- **une reconnaissance formelle qui sanctionne l'ensemble des compétences professionnelles et pas seulement la technicité. Cela signifie notamment :**
 - qu'il n'y a pas de formation en alternance sans identification du but à atteindre, et qu'il fera l'objet d'une reconnaissance opposable. Pour la formation en alternance d'intégration il s'agit précisément d'une certification et/ou une qualification reconnue telle que : diplôme, titre, certification professionnelle de branche - elle se distingue par là de la formation d'adaptation au poste.
 - que les deux acteurs éducatifs, l'École et l'Entreprise, doivent y être associés et garantir ainsi l'évaluation de l'intelligence globale de la situation de travail et pas uniquement de sa technicité.

L'affirmation de ces principes permet de rappeler à l'ensemble des acteurs les objectifs et les conditions de réussite d'une formation en alternance, qu'il s'agisse d'un contrat d'apprentissage ou d'un contrat de professionnalisation.

- Ces principes de l'alternance doivent trouver leur traduction en droit positif, éventuellement dans le code du travail, de façon à inclure tous les dispositifs qui favorisent l'interaction éducative « académie-entreprise ».
- Ils seront également objets de négociations sociales
- Le cadre de référence posé en droit dans les textes pourra également constituer le socle du développement des process de qualité en entreprise et la base des procédures et des outils de contrôle associés.

Cela n'empêche pas, ensuite, la création de dispositifs distincts en fonction des finalités poursuivies. Ainsi, à ce jour, deux sections séparées du code du travail traitent l'une de l'apprentissage (dans un chapitre spécifique, car celui-ci est considéré comme une modalité de formation initiale), l'autre du contrat de professionnalisation. Elles précisent pour chacun des dispositifs les conditions de formation, de rupture du contrat, les obligations des parties et l'organisation du financement et de la formation.

Une ambition pour l'Alternance, des principes essentiels

La Mission Alternance s'accorde sur le fait que l'alternance est un instrument particulièrement adapté à la professionnalisation à condition qu'elle respecte les principes suivants qui lui sont essentiels

- Un unique temps de formation réparti en deux familles de séquences - académique et entreprise - coordonnées, complémentaires et interactives
- Un pilotage général du process structuré et organisé
- Un tutorat reconnu
- Un apprenant en situation professionnelle, responsabilisé, à l'intérieur d'une communauté de travail, pour une durée significative.
- Une reconnaissance formelle qui sanctionne l'ensemble des facteurs de professionnalisme et pas seulement la technicité, délivrée par une « instance » représentative de la « communauté éducative

Ces 5 principes permettront d'écrire Alternance avec un A majuscule

2 .Sur le pilotage des politiques de formation

« Les deux logiques de formation dans la fonction publique », in Masingue B., Jovenel G., (1994), *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics*, Les Éditions d'Organisation, p. 42-53

« Cinq pratiques d'entreprises », in Hauser G., Maître F., Masingue B., Vidal F., chapitre I.3, (1985), *L'investissement formation*, Les Éditions d'Organisation, p. 31-35

« Politique d'entreprise, politique de formation », in Hauser G., Maître F., Masingue B., Vidal F., chapitre II.1, (1985), *L'investissement formation*, Les Éditions d'Organisation, p.57-67

« Pilotage des politiques de formation », in Carré P., Caspar P., et ali, chapitre 21, (2017 pour la 4e édition), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Dunod, p.427-447

« L'ingénierie de formation à l'épreuve de sa pratique », *Éducation permanente*, n° 157/2003-4, p. 45-52

Note d'orientation sur la formation professionnelle du personnel, DRH de l'Afpa, 15.06.2000

Orientations générales pour une politique pluriannuelle de formation, Direction de la formation du Groupe Veolia Environnement, 2005

« Les deux logiques de formation dans la fonction publique », in Masingue B., Jovenel G., (1994), *Les évaluations d'une action de formation dans les services publics*, Les Éditions d'Organisation, p. 42-53

LES DEUX LOGIQUES DE FORMATION DANS LA FONCTION PUBLIQUE

Quand on parle formation dans les services de l'État ou des collectivités territoriales, on fait implicitement références à **deux logiques**¹ qu'il est nécessaire de distinguer l'une de l'autre parce que leur traitement - et en particulier leur traitement en terme d'évaluation - va prendre des formes très différentes :

Première logique : Les formations qui servent à l'évolution de la carrière du fonctionnaire en terme de statut, de grade. Globalement, il s'agit de formations initiales, dans les écoles de la Fonction Publique et des préparations aux examens et concours

Deuxième logique : Les formations visant au perfectionnement et à la professionnalisation des fonctionnaires soit dans leur poste, soit pour un changement de fonction ou de responsabilités, mais dans tous les cas sans qu'elles aient d'incidences « automatiques » sur la carrière administrative.

Dans la première logique, l'évaluation de la formation se concrétise par un acte administratif (nouveau grade, nouveau statut ou échec). Le fonctionnaire est sanctionné individuellement : « il aura été noté ».

Dans la deuxième logique l'évaluation s'intéressera, au contraire, à l'**action** de formation : son but est de vérifier si, grâce à elle, les agents ont acquis de nouvelles compétences et s'ils ont pu utilement les mettre en œuvre.

¹ Dont on peut observer les évolutions dans le temps au chapitre I.

Ces deux logiques de formation peuvent être présentées, en grossissant le trait, par le schéma suivant :

	FORMATIONS INITIALES ET PRÉPARATION AUX EXAMENS ET CONCOURS	FORMATIONS DE PERFECTIONNEMENT ET DE PROFESSIONNALISATION
FINALITÉ	Gestion des carrières administratives et promotions sociales	Renforcement des performances professionnelles
BUTS DE LA FORMATION	Préparer à des épreuves organisées par les administrations	Perfectionner ou faire acquérir des compétences professionnelles
OBJET DE L'ÉVALUATION	Les participants	Les actions de formation
FONCTION DE L'ÉVALUATION	Sélection, orientation, promotions des agents dans le respect des règles et des procédures	Diagnostic des résultats des actions de formation décidées dans le cadre d'une politique définie
MÉTHODES	Contrôle des connaissances et de savoir-faire	Contrôle et évaluation des compétences acquises et de leur mise en oeuvre
ACTEURS DE L'ÉVALUATION	L'administration du personnel	Le management et les responsables des formations

On peut cependant faire quelques commentaires au regard de ce tableau :

- Certaines actions de formation peuvent - et cela est heureux et souhaitable - s'inscrire en même temps dans les deux logiques : permettre de gérer une carrière administrative et en même temps développer des compétences opérationnelles (par exemple : les essais professionnels pour le personnel ouvrier du ministère de la Défense).
- De plus, les dispositifs de préparation aux examens et concours recherchent aujourd'hui des finalités plus larges que la seule réussite aux épreuves :

en effet le fonctionnaire est un professionnel qui agit dans le cadre d'une mission de service public.

Si sa formation se limite au seul développement de ses compétences techniques - par ailleurs indispensables à son professionnalisme - elle ne traitera pas l'autre dimension importante : celle de l'exercice de sa mission de service public.

N'est-ce pas le rôle – au besoin rénové – de la préparation aux examens et aux concours (PEC) que de permettre – aussi – le développement de la culture administrative – au sens noble du terme – culture qui permet aux fonctionnaires d'appréhender le sens de leur mission et d'agir avec plus de pertinence et donc aussi plus d'efficacité ?².

Dans ce cas l'évaluation de la préparation aux examens et concours ne se limitera pas – contrairement à notre tableau précédent – à la seule réussite aux épreuves, ce qui bien sûr ne veut pas dire que ce résultat n'ait plus d'intérêt.

➡ LES ÉLÉMENTS CONSTITUTIFS D'UNE ACTION DE FORMATION ET SON PROCESSUS D'ÉLABORATION

Comment se construit une action de formation ?

Prenons un cas concret :

Dans une préfecture, l'accueil du public s'effectue selon des procédures qui datent d'une dizaine d'années et qui, à quelques exceptions près, n'ont pas été modifiées. Les personnes responsables de l'accueil savent appliquer, sans difficultés majeures, les consignes décidées au départ.

Deux événements vont enclencher une formation à l'accueil :

- *une plainte écrite par le parent d'un maire influent, qui déplore les conditions d'attente lors de la délivrance d'un duplicata de permis de conduire,*
- *et l'arrivée d'un nouveau secrétaire général, très sensible aux problèmes des relations du public avec les administrations de l'État.*

Comment se bâtit dans l'idéal cette formation ?

Quatre phases peuvent être observées :

Phase 1 – Constater

Une action de formation professionnelle a pour origine l'observation d'une situation de travail. Celle-ci gagne à être formulée par des **constats**.

Ces constats se construisent de façon plus ou moins spontanée ou bien par un travail approfondi d'investigation réalisé dans le cadre de ce que l'on

Les constats

Description neutre, opératoire et vérifiable d'une situation observée.

² L'accord-cadre de 1992, stipule bien d'ailleurs que les préparations aux concours constituent de véritables actions de formation tout autant que de promotion sociale.

appelle souvent une **analyse de besoins**.

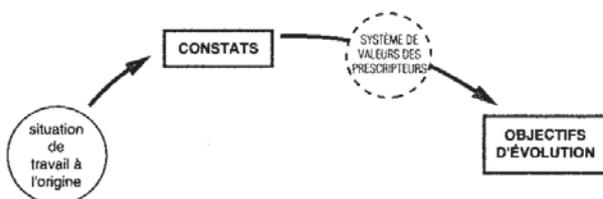
*Dans l'exemple choisi, le constat est :
« Le public doit attendre en moyenne 15 minutes avant d'être reçu par le fonctionnaire compétent ».*

Phase 2 Définir les objectifs de l'action

En fonction de la situation de travail observée à partir des constats, les prescripteurs vont décider d'**objectifs d'évolution** et ce compte tenu de leur propre **système de valeurs**.

Ainsi, le secrétaire général demandera dans le cadre de sa responsabilité de management que : « Le public soit informé des raisons de l'attente et que la durée de celle-ci ne dépasse jamais cinq minutes ».

On peut résumer la démarche par le schéma suivant :



N.B. Le système de valeur étant déterminant dans la décision, il doit être celui des prescripteurs (le management ou l'agent lui-même), et non celui des réalisateurs des actions à venir (le responsable de formation ou les formateurs).

L'analyse de besoins

Démarche organisée de recueil et traitement de données pour repérer et définir des besoins d'actions.

Le système de valeurs

Ensemble de déterminants (économiques, organisationnels, historiques, etc.) faisant porter par un acteur, un jugement positif, négatif ou neutre sur une situation, et lui donnant, ou non, envie d'agir.

Le système de valeurs d'un individu est de construction rationnelle, mais aussi affective et quelquefois idéologique. Il explique pourquoi les décisions de management ne sont jamais « mécaniques ».

Les objectifs d'évolution

désignent – avec la plus grande précision possible – les changements souhaités.

Ils peuvent être formulés :

- par les **Directions** lorsqu'il s'agit d'un changement au niveau de l'organisation,
- par la **hiérarchie** des services pour ce qui concerne leurs unités de travail
- par les **agents** dans le cadre de leurs projets personnel ou de leurs conditions de travail.

Phase 3 – Choisir les moyens

L'objectif d'évolution ayant été déterminé, restent à définir les moyens à mettre en œuvre pour l'atteindre.

Le choix des moyens relève d'une décision à la fois technique et managériale.

Décision technique

Le choix de tel ou tel moyen d'action va dépendre des causes qui ont créé la situation sur laquelle on a décidé d'agir : *par exemple si les problèmes d'accueil sont dus à une absence de fléchage ou à l'amabilité des hôtesse, il est bien évident que les moyens à mobiliser ne vont pas être les mêmes.*

Décision managériale

Mais au-delà du choix technique, le management entre plusieurs moyens pertinents (*par exemple le recrutement d'hôtesse ou la formation du personnel en place*) va privilégier un moyen plutôt qu'un autre.

Ce choix des moyens dépend aussi du système de valeurs des décideurs, lequel est alimenté, on l'a vu, par de multiples facteurs (dont les choix budgétaires).

Cette gamme de moyens à la disposition du management n'est pas illimitée :

En fait, il en existe quatre familles :

- Investissement matériel
- Organisation
- Communication
- Gestion des ressources humaines.

Et à l'intérieur de la famille « gestion des ressources humaines », on peut agir

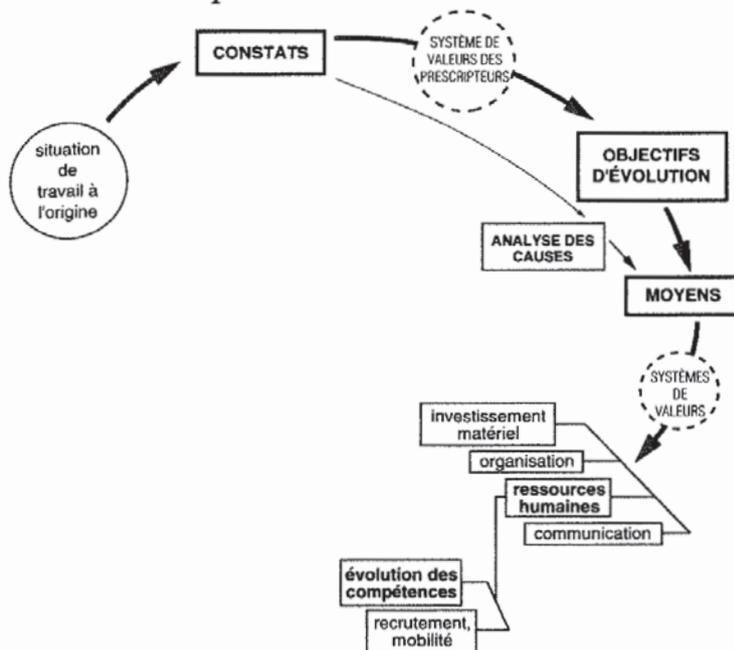
- soit par le recrutement et la mobilité interne,
- soit sur l'évolution des **compétences existantes**.

Compétences

Elles représentent la somme de « savoir », de « savoir-faire » et de « savoir-être » mis en œuvre pour assurer un poste, réaliser un projet ou une activité.

Les compétences s'acquièrent par la formation et l'expérience professionnelle.

Tout cela complète notre schéma :



Remarque importante : bien entendu, on peut agir simultanément sur plusieurs moyens en même temps.

Dans notre exemple, le secrétaire général, aidé par le chef du bureau formation, décide que les moyens à mettre en œuvre concerneront essentiellement la formation des hôtesse et du personnel de guichet (et non par exemple l'aménagement des locaux).

Phase 4 : Organiser le « moyen formation »

Lorsque l'on a choisi le moyen « évolution des compétences », on entre alors dans le champ de la formation. Cette évolution des compétences va en effet déterminer des **objectifs de formation** (on les appelle aussi objectifs de qualification).

NB : On parle souvent à ce stade de **besoins de formation**. En fait, les besoins de formation n'existent pas en tant que tels : ils sont le résultat d'une démarche d'analyse. Dans de nombreux cas en effet, on constate le

Les objectifs de formation

Ils découlent des objectifs d'évolution et désignent les résultats à atteindre à l'issue d'une formation. Dans le cas d'une formation professionnelle, il s'agit des capacités que les personnes qui se sont formées devront mettre en œuvre dans une situation réelle de travail. Ils s'expriment par la phrase : « A l'issue de la formation, le participant doit être capable de ». De différents niveaux, les objectifs de formation se décomposent eux-mêmes en objectifs pédagogiques.

passage direct d'une situation de travail à l'expression d'un « besoin de formation » en faisant l'impasse sur les deux étapes antérieures et pourtant nécessaires :

1. La définition d'un objectif d'évolution identifié,
2. Le choix de la formation parmi les différents moyens que l'on peut utiliser.

Les objectifs de formation vont servir de « cahier des charges » à un **système de formation** qui pourra prendre des formes très différentes en fonction du contexte. Il va s'organiser autour d'une ou plusieurs **actions pédagogiques** bâties à partir d'**objectifs pédagogiques** et prenant en compte les **prérequis** des participants .

Dans notre préfecture, la formation décidée va s'organiser de la manière suivante :

- un stage de 3 demi-journées pour tous les agents concernés. Stage animé par un formateur professionnel à l'aide de vidéoscopie pour rendre capable de mettre en œuvre les règles d'accueil du public.

Ces journées seront suivies de « séances de regroupement » qui seront l'occasion d'étudier des incidents liés à l'accueil et de rechercher collectivement des solutions adaptées. Ces séances seront, elles, animées par la hiérarchie (qui bénéficiera pour cela d'une formation à l'animation).

Le système de formation

C'est un ensemble articulé d'actions pédagogiques qui sont mises en œuvre pour atteindre les objectifs de formation.

Par exemple : stages de natures complémentaires avec travaux d'intersession, visites commentées, tutorat...

Leur choix , outre les objectifs assignés, dépend de cinq facteurs principaux :

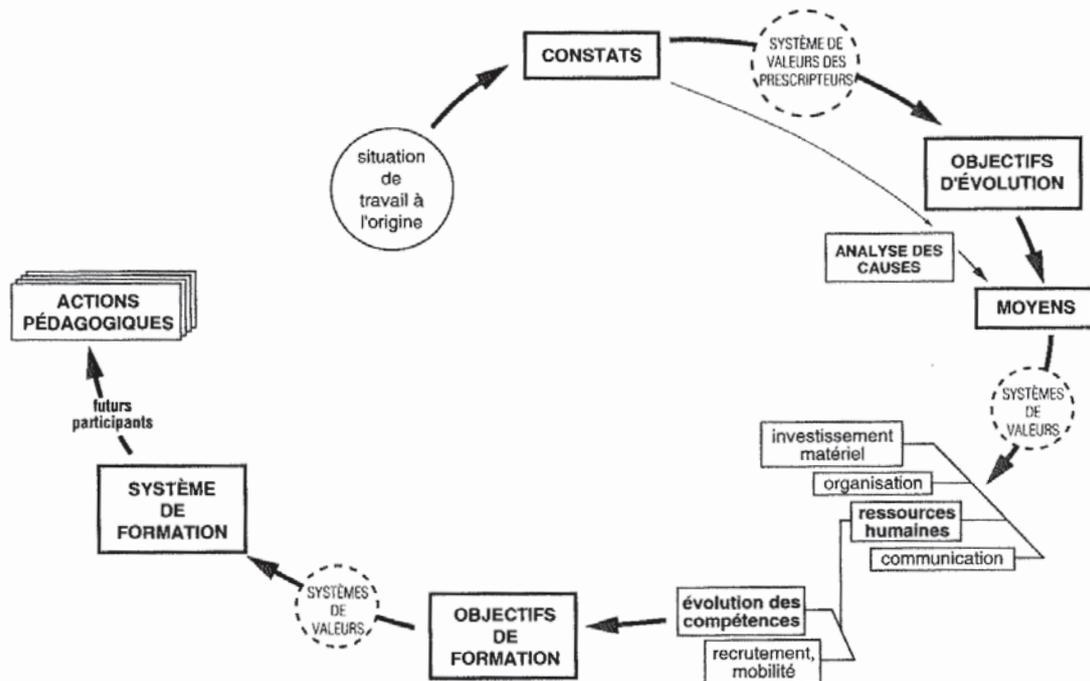
- la culture, les traditions de l'organisation,
- les caractéristiques du public à former,
- les ressources dont on dispose (budget, temps, logistique),
- les contraintes qui pèsent sur l'action (coûts, délais, moyens).
- et puis encore une fois le système de valeurs des décideurs.

L'action pédagogique
C'est le dispositif éducatif particulier mis en œuvre pour atteindre des objectifs précis de formation.
Si elle se présente le plus souvent sous la forme de stages, elle est en fait très diverse : formation-action, formation en alternance, tutorat, auto-formation (dont EAO), cours oraux ou par correspondance...

Les objectifs pédagogiques
définissent les capacités que les participants devront avoir acquises à la fin de chacune des séquences que comporte l'action de formation. Ils sont traduits par des verbes d'action qui désignent des comportements observables. Comme les objectifs de formation (dont ils sont une déclinaison), leur formulation débute par : « A la fin de la séquence, le participant sera capable de... ».

Les prérequis
C'est l'ensemble de connaissances, de savoir-faire, de comportements, nécessaires aux futurs participants pour s'engager dans une action de formation définie. La formulation des prérequis est fréquente pour les formations dites techniques, mais plus rare pour les autres types de formation.

Au final le schéma de construction d'une action de formation peut être représenté de la manière suivante :



NOTE SUR LES DIFFÉRENTS NIVEAUX D'OBJECTIFS DE FORMATION

La définition des objectifs de formation butte souvent sur leurs niveaux réels. Car derrière le terme générique « d'objectif de formation » se cachent en fait des niveaux d'apprentissage qui peuvent être variables.

Se former au management, cela signifie-t-il s'informer sur les nouvelles tendances du management, acquérir des savoir-faire relationnels ou bien piloter un processus de changement ?

Autre question : se former au logiciel Word 5, cela signifie-t-il en connaître vaguement son fonctionnement ou bien être capable de l'adapter à sa situation particulière du travail ?

Et que signifie se former au droit administratif ? S'informer des tendances jurisprudentielles actuelles ? Ou savoir préparer une argumentation audacieuse pour un contentieux probable ?

En fait, si l'on ne définit pas de manière précise les différents niveaux d'objectifs que l'on souhaite atteindre en formation, on risque tout simplement de ne pas pouvoir choisir les dispositifs pédagogiques pertinents (et donc de surdimensionner ou de sous-dimensionner l'effort à fournir, ce qui est préjudiciable dans tous les cas). Et si l'on reste à un tel niveau d'imprécision, on aura du mal à évaluer, plus tard, l'action de formation.

D'où la nécessité de structurer les différents niveaux d'objectifs de formation.

Cette structuration s'effectue en identifiant quatre niveaux d'objectifs :

Niveaux d'objectifs	Niveaux	Mots clés
1	Information	Mémoriser
2	Compréhension	Conceptualiser : s'approprier le langage, savoir en parler avec ses propres mots ³
3	Maîtrise	Appliquer donc auparavant : adhérer, apprendre, savoir-faire,
4	Innovation / Transfert	Créer, former

Se positionner avec lucidité – et sincérité – sur le niveau réel des objectifs de formation permet bien souvent de « remettre les pendules à l'heure »

³ Ce niveau est le plus souvent appelé celui de la sensibilisation.

entre le prescripteur et les réalisateurs. Cela évite les désillusions et les dépenses à fonds perdus...

Exemples vécus : peut-on réellement se donner un niveau d'objectifs du type « Innovation » en effectuant un stage de management de deux jours ? Et pourquoi opter pour une formation de cinq jours alors que le niveau d'objectif se limite, avec justesse, à la compréhension de textes juridiques simples relevant davantage d'une action d'information ?

➔ LE RÔLE DES DIFFÉRENTS ACTEURS DE LA FORMATION

De qui dépend la pertinence et la qualité d'une action de formation ?

L'erreur commise aussi bien par certains responsables hiérarchiques que par certains formateurs, consiste à penser qu'elle est seulement l'affaire des formateurs et des participants à un stage.

En réalité elle dépend de l'association effective de quatre groupes d'acteurs :

1. les prescripteurs ou commanditaires,
2. les responsables de l'action et les gestionnaires,
3. les formateurs,
4. et les bénéficiaires.

C'est pourquoi il est utile de préciser les contributions respectives de chacune de ces quatre familles d'acteurs. Cela nous permettra ainsi de repérer lors de l'évaluation les personnes qui doivent la conduire mais aussi celles qui sont responsables des résultats obtenus :

1. LES PRESCRIPTEURS OU COMMANDITAIRES

Ce sont, par définition, les « décideurs » de l'action. Ce sont eux qui fixent les résultats globaux attendus des actions de formation.

Les prescripteurs peuvent être :

• LES DIRECTIONS

Lorsque les enjeux de qualification concernent l'organisation toute entière. Exemple : une préfecture, une mairie, une direction départementale de l'équipement, une direction centrale, une trésorerie, etc..

• LA HIÉRARCHIE

Lorsque l'action vise à une qualification collective ou individuelle concernant l'unité de travail dont elle est responsable. Exemple : un bureau, une subdivision, un département, etc

• LES AGENTS

Lorsque qu'ils veulent voir évoluer leur situation professionnelle présente ou à venir.

2. LES RESPONSABLES DE L'ACTION ET LES GESTIONNAIRES

- Il s'agit principalement de cadres fonctionnels, les responsables de formation par exemple. Cela peut être également des cadres opérationnels à qui l'on confie le pilotage d'une opération particulière.
- Dans tous les cas, leur responsabilité consiste à assurer la préparation, la réalisation et le suivi des actions de formation et ce, dans les meilleurs conditions d'efficacité et d'efficience⁴.

3. LES FORMATEURS

Ce sont eux qui conçoivent et animent les actions de formation. Ce sont des formateurs internes ou externes, des responsables hiérarchiques, des experts, mais aussi des consultants internes ou externes. Ils peuvent intervenir en amont de l'action pour comprendre ce qu'ils auront à produire. Ils peuvent aider dans le choix des solutions (par exemple, dans le choix des moyens et des systèmes de formation). Mais leurs interventions ne doivent pas se substituer aux décisions des prescripteurs. Leur champ de responsabilité autonome se limite à la conception et à l'animation des dispositifs pédagogiques.

4. LES BÉNÉFICIAIRES

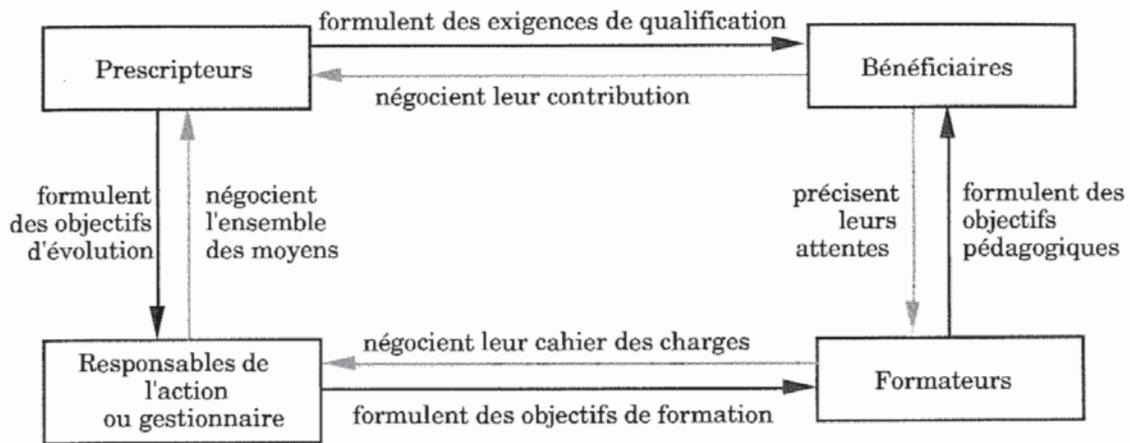
Quelles que soient la qualité et la pertinence des dispositifs mis en place, aucune formation ne peut être réalisée si les bénéficiaires n'ont pas, eux aussi, décidé d'apprendre : on ne forme pas, dit-on, ce sont les individus qui se forment. D'où la nécessité de ne pas les caractériser par un terme « passif », par exemple « les formés », mais par un terme « actif », par exemple participants, apprenants, voire s'éduquants pour reprendre le terme qu'utilisent les Québécois. Dans cette logique, les bénéficiaires sont nécessairement co-constructeurs et co-responsables de leur formation⁵.

⁴ C'est la raison pour laquelle d'une responsabilité administrative (de type suivi de procédures), les missions des services de formation évoluent vers des responsabilités de pilotage (de type gestion de la formation en tant que projet).

⁵ On lira avec intérêt sur ce thème *le co-investissement en formation* de Philippe Carré et François Vidal, Documentation Française, 1989..

EN RÉSUMÉ

Les responsabilités respectives de ces quatre familles d'acteurs dans la formulation des objectifs peuvent se résumer ainsi :



« Cinq pratiques d'entreprises », in Hauser G., Maître F., Masingue B., Vidal F., chapitre I.3, (1985), *L'investissement formation*, Les Éditions d'Organisation, p. 31-35

I.3. CINQ PRATIQUES D'ENTREPRISES

Quelles sont, aujourd'hui, les pratiques qui fondent les politiques de formation ? Nous avons regroupé les entreprises en cinq types ou stades. Cette classification sommaire, nécessairement schématique, est bien entendu à nuancer selon les inévitables spécificités de chaque organisation.

1. Le stade « fiscal »

Pour ces entreprises, le plus souvent de petite taille, la « politique » de formation se réduit à une opération arithmétique qui consiste à calculer 1,1 % de la masse salariale de l'année pour remplir un imprimé fiscal.

Refus d'intégrer la formation dans le champ de leurs activités ? Incompréhension de ses dimensions économiques et sociales ? Méfiance vis-à-vis de tout système éducatif structuré ?

En réalité, ces entreprises invoquent un argument pertinent : leurs contraintes spécifiques de production.

Pour les petites entreprises, la loi de 1971 et celle de 1984 ne sont pas adaptées. Envoyer leurs salariés en formation leur pose trop de problèmes (un cadre en formation, c'est souvent 25 ou 50 % de l'encadrement absent et 120 % du 1,1 % légal) et la formation est vécue comme une contrainte légale parmi tant d'autres, se soldant uniquement par le versement d'un impôt supplémentaire.

Aussi, renvoyer l'argent à l'Etat, c'est de bonne gestion, c'est lui répondre : « Cette loi ne me concerne pas, je ne peux pas gérer le problème de la manière dont vous me le demandez ! ».

On constate d'ailleurs un phénomène important et troublant : les petites entreprises qui, plutôt que de verser directement une taxe au Trésor, cotisent à un FAF (organisme paritaire) ou à une ASFO (Organisation patronale), pour bénéficier de la gestion mutualisée des fonds, n'utilisent pas plus cet argent.

Les FAF et ASFO, institutions parmi les plus originales auxquelles aient donné naissance la loi de 1971 et ses décrets d'application, devaient permettre aux salariés des entreprises cotisantes, de bénéficier de moyens accrus pour

développer leur formation, en mettant leurs ressources en commun, aux employeurs de prendre en charge collectivement leurs besoins de formation face aux risques de l'évolution économique et technologique pour leur profession.

Cette formule semblait devoir trouver sa pleine justification pour les petites structures dont les moyens financiers qu'elles peuvent consacrer à leur plan de formation, ne permettent pas des actions d'envergure.

A quoi assistons-nous ? Au transfert des fonds des petites entreprises vers les grandes, par des structures qui étaient destinées à faire l'inverse. L'argent non utilisé est mutualisé au bout d'un certain temps et les bénéficiaires en sont les salariés des grandes entreprises, dont une partie de la formation est ainsi subventionnée par les petites.

Pour les petites entreprises, la cotisation à un FAF ou à une ASFO n'est en fin de compte qu'une forme un peu évoluée de fiscalisation. Pour ces PME, même lorsqu'elles ont l'espoir que la formation peut être utile, la réponse ne passe pas par le stage. Pour elles, il reste à inventer ou à légaliser des modes de formation autres que le stage classique (ce qui est déjà le cas de l'apprentissage en formation initiale).

2. Le stade « légal »

Le texte de loi est l'unique cadre de référence pour ce deuxième groupe d'entreprises, celles qui disent oui à la formation jusqu'à concurrence de l'obligation légale.

La formation n'est plus vécue seulement comme un impôt, mais aussi comme une dépense institutionnalisée et financièrement délimitée par le législateur : « Puisque l'on nous impose une contribution à la formation permanente, autant satisfaire les demandes dans le cadre du budget imparti. » Cette attitude caractérisée par un certain désir d'être en règle, relève de l'adhésion à l'idée que la formation est un instrument au service des individus, d'une réelle volonté d'humanisme parfois.

Mais n'est-ce pas méconnaître son utilité pour l'entreprise et le développement de l'organisation ?

3. Le stade du « catalogue »

Nous trouvons à ce stade, un grand nombre d'entreprises, celles où la formation continue est réellement intégrée, celles qui établissent annuellement un Plan de Formation. Point commun de toutes ces organisations : le catalogue.

La formation faisant partie des préoccupations de la direction et des divers échelons hiérarchiques, le service formation produit, tous les ans, un catalogue de stages qui est communiqué aux intéressés.

Si au stade « légal » nous étions dans la problématique de la demande, ici nous sommes dans celle de l'offre. Le catalogue constitue l'offre institutionnelle devant laquelle le salarié se trouve en situation de consommateur. Quant au Responsable de Formation, il fait quelquefois la chasse aux stagiaires, pour ne

pas annuler les actions programmées... Libre-service ? Cette notion est en fait à nuancer selon les pratiques des diverses organisations.

Dans beaucoup d'entreprises, le catalogue intègre des actions de formation ou de perfectionnement correspondant à des filières professionnelles internes.

Formations programmées à l'intention des personnes qui accèdent par promotion à des fonctions d'encadrement, ou stages d'entretien et de remise à niveau des connaissances, ces actions figurent sur le catalogue car on connaît leur nécessité et leur résultat sur le plan de l'efficacité professionnelle.

On trouve également des actions de sensibilisation, d'information et d'incitation, reliées à la politique générale de développement de l'entreprise.

Dans la pratique, on observe deux modes d'action :

- Le premier consiste à faire enregistrer les demandes individuelles et à les satisfaire au coup par coup, généralement en achetant des actions de formation à l'extérieur, jusqu'à ce que soit atteint le pourcentage fatidique (s'il est jamais atteint car le plus souvent, la totalité du budget n'est pas dépensé — du fait de demandes insuffisantes elles-mêmes provoquées par l'absence d'information au personnel — et le surplus est versé au Trésor). Il n'y a pas, à ce stade, planification de la formation.

- Le deuxième mode d'action ne relève plus seulement d'un bureau d'enregistrement, mais d'un embryon d'organisation du traitement des demandes : regroupement des demandes similaires pour tenter d'organiser des actions collectives, classement, hiérarchisation et décision de donner suite, ou non, selon des critères implicites qui ne sont pas volontairement fixés en cohérence avec des besoins identifiés de l'entreprise.

Dans cette catégorie d'entreprises, la fonction de Responsable de Formation est souvent réduite à une fonction comptable. C'est en général un administratif qui se voit confier ce travail, en plus de ses fonctions.

Il y a matière à s'interroger sur les raisons qui peuvent pousser un dirigeant d'entreprise à distribuer de la formation, sans se prononcer complètement sur son utilité : la formation ne serait-elle pas perçue seulement comme une amélioration du climat social ? Préoccupation légitime, nécessaire, mais pas suffisante, car la satisfaction des demandes au premier degré traite les symptômes, sans s'occuper des causes.

Ce type de pratiques qui s'est largement répandu, en particulier dans les grandes entreprises, permet un réel développement des compétences professionnelles par la formation ; elles présentent une certaine analogie avec le système scolaire.

Cette analogie est aussi perceptible au niveau des logiques implicites sur lesquelles repose l'offre institutionnelle de formation : ces logiques sont généralement historiques. Le catalogue comprend souvent un volant d'actions traditionnelles (par exemple relations humaines, langues, certains stages techniques...), que personne ne songe à remettre en cause, ni dans leur existence, ni dans leur contenu. En pareil cas, le plan de formation de l'entreprise sera fortement soumis à ces pesanteurs historiques et pourra

présenter jusqu'à 80 % d'actions systématiquement reconduites (mais pas forcément réalisées) contre 20 % d'actions nouvelles.

Certains éléments du catalogue n'échappent pas à des phénomènes de mode :

Les modes qui existent dans le milieu de la formation sont souvent suscitées et véhiculées par les organismes qui offrent leurs services aux entreprises. Ainsi, le jour où un Responsable reviendra enchanté d'un séminaire d'analyse transactionnelle auquel il s'est inscrit par curiosité, il fera pression pour le voir figurer au catalogue. Le Plan de Formation de l'entreprise sera fortement marqué par sa découverte, quitte à changer de thème quelque temps après.

On a pu voir ainsi défiler les modes de la non-directivité, de la bio-énergie, de la Gestalt, de la DPPO, de l'analyse de la valeur, de l'analyse transactionnelle, de la vidéo..., sans oublier l'anglais (indémoudable).

Le catalogue n'est pas pour autant la marque d'une absence de politique de formation. Les entreprises qui le conçoivent et l'utilisent croient en la formation et, pour respecter la logique de l'offre interne, font parfois plus que l'obligation légale.

Mais cette démarche est souvent desservie par le manque de concertation entre les différentes parties impliquées. Qui décide, sur quels critères et pourquoi faire? L'absence de clarté sur les objectifs auxquels est censé répondre le Plan de Formation, induit souvent des incohérences.

4. Le stade du recensement

Autre pratique, majoritaire, nous semble-t-il, aujourd'hui : celle des entreprises qui établissent un Plan de Formation en recensant les « besoins de formation » des services, avec la conviction que les actions demandées pourront améliorer leur fonctionnement.

Ainsi, en septembre, lorsqu'il faut déterminer le Plan de Formation de l'année à venir, les Responsables de Formation envoient des notes aux unités, pour s'informer de leurs besoins de formation. Celles-ci sont invitées à répondre librement, ou par le moyen d'un questionnaire plus ou moins sophistiqué. A la tête des services, les hiérarchiques réagissent en fonction de l'image qu'ils se font de la formation, des formateurs et de l'intérêt qu'ils leur reconnaissent. Certains répondent, d'autres pas ; certains consultent leurs subordonnés, d'autres pas... Les Responsables de Formation s'entretiennent parfois directement avec ces Chefs de Service.

Cet effort de collecte d'informations aboutit à une compilation des demandes de formation directement exprimées en terme de contenus, de noms ou même de codes de stage.

Lorsque l'enveloppe budgétaire est préalablement fixée, ce qui est souvent le cas, le Responsable de Formation additionne le coût des stages nécessaires pour satisfaire l'ensemble des demandes et compare le chiffre obtenu à celui de son budget. Si celui-ci est dépassé, il lui reste à faire des choix, voire des coupes sombres, suivant des critères rarement explicites, dus au poids des services ou liés à son appréciation personnelle, ou encore à celle de sa hiérarchie.

On peut s'interroger sur la capacité des services à faire leur propre diagnostic et à rédiger eux-mêmes l'ordonnance en terme de contenu. L'enquête sur les besoins, telle qu'elle est pratiquée, présuppose que les unités sont capables d'exprimer directement des besoins de formation, en réponse à leurs dysfonctionnements : on constate qu'elles ne le font pas forcément ; et d'ailleurs, n'est-ce pas leur demander ce qui n'est pas dans leur domaine de compétences ?

Quant au Responsable de Formation placé devant ces demandes déjà formulées en terme de formation, comment peut-il en évaluer la pertinence ?

5. Le stade de l'investissement

Nous regroupons à ce stade les entreprises dont la politique de formation est établie à partir des besoins d'évolution (et non plus des besoins de formation) de tous les niveaux de la structure.

Nous entendons par là une politique qui prenne en compte les objectifs des individus (carrières, reconversions) et les objectifs de l'entreprise à moyen terme (fonctionnement des services), mais aussi à long terme (directions, politiques générales de développement).

Cette démarche nous apparaît comme la plus avancée, c'est celle que nous souhaitons approfondir dans cet ouvrage. Elle s'appuie sur une méthodologie spécifique que nos expériences de Responsables de Formation et de consultants nous ont permis d'élaborer, de proposer et d'expérimenter sur de nombreux terrains.

*
**

Certainement, toutes les entreprises ont la volonté de s'engager dans cette voie pour rentabiliser l'investissement formation. Si elles ont du mal à y parvenir, ce n'est pas le fruit du hasard ou d'une mauvaise gestion : il ne faut pas se dissimuler que les pratiques qu'elles mettent en œuvre, sont soumises à leur histoire, leur environnement, leurs priorités, leur taille. Autant de contraintes qu'il ne faut pas négliger.

RÉSUMÉ EN FORME DE CONSTATS

Les entreprises et les offreurs de formation restent prisonniers du cadre législatif :

- La formation est « stagifiée »,
- La formation est planifiée annuellement,
- L'offre de formation porte plus sur des contenus que sur des résultats,
- Les pratiques de gestion de la formation sont très disparates.

« Politique d'entreprise, politique de formation », in Hauser G., Maître F., Masingue B., Vidal F., chapitre II.1, (1985), *L'investissement formation*, Les Éditions d'Organisation, p.57-67

II.1. POLITIQUE D'ENTREPRISE, POLITIQUE DE FORMATION

Pour répondre aux constats que nous avons illustrés dans le chapitre précédent, nous proposons une approche concrète qui tente de prendre en compte la complexité des situations. Elle résulte de plusieurs expériences complémentaires, celles de praticiens de la formation, agissant en position interne ou externe aux organisations et qui en ont vérifié l'opérationnalité sur de nombreux terrains (administrations, P.M.E., grandes entreprises, syndicats, groupements professionnels).

Cette démarche tend à faire de la formation une fonction, au même titre que les autres, avec une politique, des objectifs, un plan et des indicateurs physiques et monétaires élaborés en collaboration avec la Direction, la hiérarchie, les futurs stagiaires, les représentants du personnel.

Elle implique un accord sur quatre points fondamentaux :

1. La formation est un moyen, elle n'est pas une fin en soi

La formation est un outil dont la valeur réside dans ce qu'il permet de réaliser sur le terrain.

2. La formation est un moyen d'évolution parmi d'autres

La formation n'est pas un moyen isolé. Son utilisation prend place dans un contexte particulier à chaque entreprise : ses axes d'évolution et les moyens à sa disposition, moyens techniques, financiers, humains, qui participent en synergie à la politique générale.

3. La formation est un investissement producteur d'effets

La formation implique une dépense dont on espère un bénéfice à terme. En raisonnant en termes de résultat attendu et en prenant en compte un certain étalement dans le temps, on peut donc s'attacher à mesurer sa rentabilité, comme pour les autres fonctions de l'entreprise.

4. Les décisions de formation sont du ressort des décideurs

Les décideurs assumant la responsabilité du devenir de l'entreprise, sont habilités à déterminer jusqu'où elle veut aller et à quel prix, dans quelle mesure elle veut changer et à quel rythme. Le Responsable de Formation peut contribuer, pour la partie qui le concerne à leur donner des outils de décision.

A. LE RESPONSABLE DE FORMATION EST UN CHEF DE PROJET

L'adhésion à ces quatre points fait du Responsable de Formation un chef de projet, avec un objectif explicite, celui de faire dépendre la politique de formation de la politique générale (développement, modernisation, adaptation, reconversion...).

Pour mener à bien cet objectif, nous proposons une démarche à la fois organisée et pragmatique :

- Organisée, car elle est progressive : elle sépare nettement les problèmes des solutions qui seront préconisées et relève d'une méthodologie procédant par étapes interdépendantes, qui s'enclenchent l'une l'autre.

- Pragmatique, car l'intransigeance méthodologique peut être mortelle sur le terrain. L'entreprise est un organisme vivant et son fonctionnement n'est pas purement mécanique. Dans sa pratique quotidienne, le Responsable de Formation est confronté à des contraintes et à des résistances générées par son environnement spécifique. Il sait bien qu'avoir l'ambition de résoudre tous les problèmes à la fois serait illusoire.

C'est pourquoi, si pour les besoins de cet ouvrage nous présentons une démarche exhaustive, nous invitons chacun à l'accommoder, à se l'approprier, à aller à son rythme, en tenant compte des contraintes de son environnement.

Rien n'empêche, par exemple, d'appliquer la méthodologie à de petits segments : elle peut servir à la conception et à la mise en œuvre concertée, d'actions de formation ponctuelles.

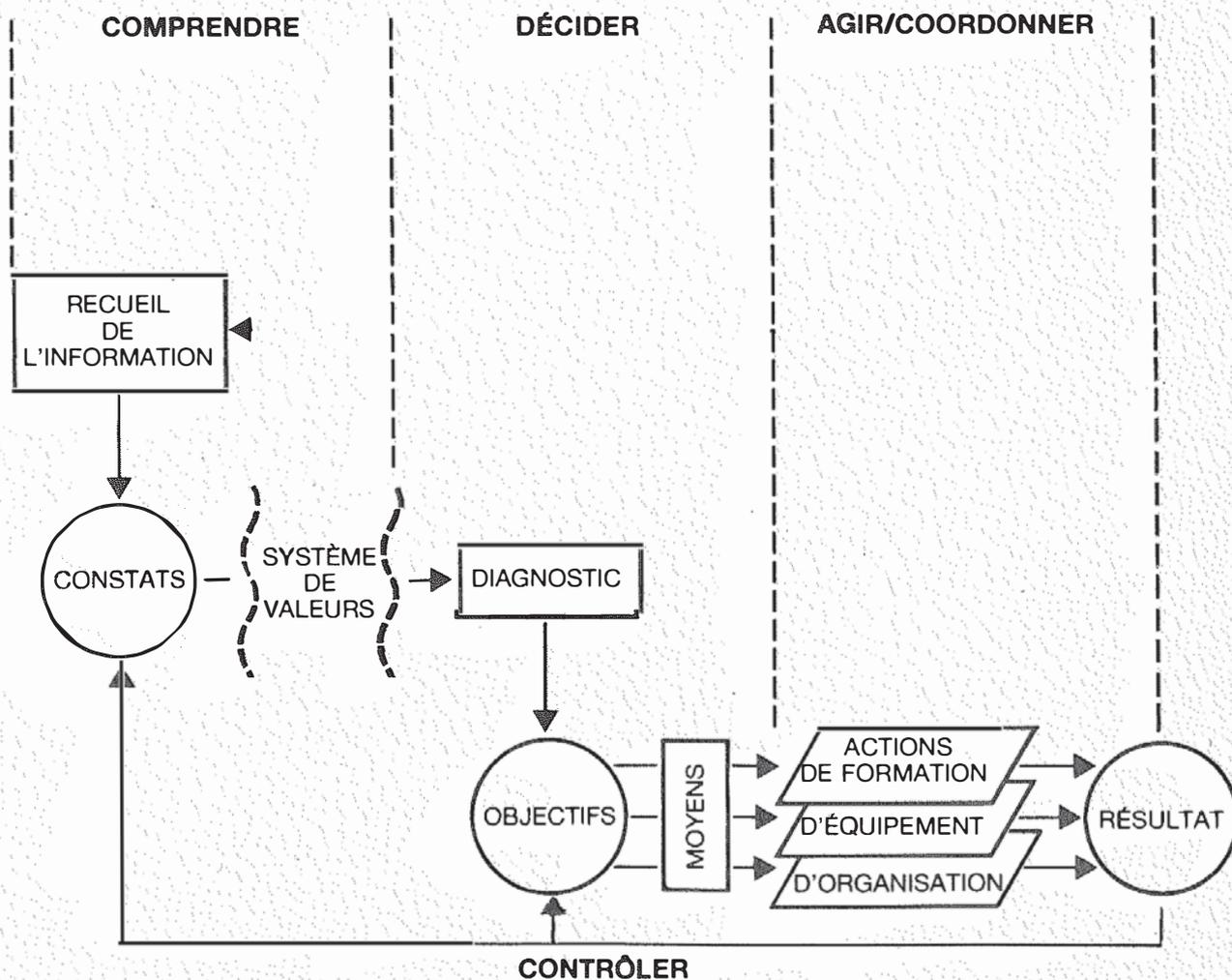
Elle est également utilisable par un individu désireux d'orienter son projet de formation personnel.

Sans pour cela expérimenter en permanence, il est toujours possible d'apprendre en chemin, ou de faire des impasses en cours d'étude, notamment lorsque certains problèmes sont flagrants et déjà bien repérés, lorsque l'entreprise est de petite taille, lorsque le système de valeurs qui régit son fonctionnement est bien connu.

Si l'on reste lucide, on peut, sans trahir le principe, accommoder la méthode à son cas particulier et à ses possibilités, faire l'économie de procédures qui s'avèreraient trop lourdes, gagner du temps.

La souplesse qu'elle autorise dans son application, fait l'intérêt principal d'une telle démarche. Pour le Plan de Formation de l'entreprise, pour le problème du chef d'atelier, pour le stage de l'aide comptable, le Responsable de Formation adopte une seule et même ligne de conduite : celle-ci est pour lui un gage de cohérence et de continuité dans son action vis-à-vis des autres, elle est aussi une démonstration permanente de la volonté d'efficacité qui l'anime.

Que son projet soit global ou limité à un problème spécifique, l'action du Responsable de Formation, comme celle de tout chef de projet, s'inscrit dans le schéma logique présenté ci-dessous, celui de la conduite rationnelle d'un projet. Nous y retrouvons les grandes étapes : comprendre, décider, agir, contrôler.



B. LES PROBLÈMES SPÉCIFIQUES AU « PROJET » FORMATION

L'application de ce schéma général à la formation, appelle quelques remarques.

S'il est vrai que la politique de formation relève de la même problématique que les autres politiques, lorsqu'on entreprend de mettre en pratique le processus ainsi schématisé, des données spécifiques à la formation entrent en jeu, des phénomènes et des interactions, sources de difficultés, apparaissent. Pour le Responsable de Formation, le schéma n'est bien sûr pas entièrement transparent. Sa lecture ne peut donc manquer de soulever pour lui un certain nombre de questions. La première concerne la maîtrise qu'il peut exercer sur le fonctionnement général du processus. D'autres questions se présentent tout au long de sa mise en œuvre, nécessitant des travaux intermédiaires entre ses grandes étapes, des interventions diverses destinées à permettre le passage de l'une à l'autre.

Ces considérations demandent des précisions, mais détaillons, dans un premier temps, l'ensemble de la démarche :

1. Recueillir et analyser les besoins d'évolution de l'entreprise à tous leurs niveaux d'expression.
2. Synthétiser les informations recueillies, sous forme de constats.
3. Valider ces constats, en les confrontant aux contraintes de l'entreprise et à son système de valeurs.
4. Déterminer les objectifs d'évolution de l'entreprise.
5. Dédire la place de la formation, dans l'éventail des moyens à la disposition de l'entreprise.
6. Exprimer les objectifs de formation et en planifier la réalisation.
7. Mettre en place un système pédagogique adapté aux objectifs.
8. Contrôler les résultats et évaluer les effets, en se référant aux objectifs pédagogiques, aux objectifs d'évolution, aux attentes des divers partenaires.

1. Qui maîtrise l'ensemble du processus ?

Si le Responsable de Formation, comme n'importe quel chef de projet, peut calquer sa démarche sur le déroulement de ce schéma, toutes les interventions auxquelles il donne lieu ne sont pas entièrement de son ressort, notamment les décisions.

Plus peut-être qu'un autre responsable, il doit compter avec ses partenaires dans l'entreprise, car ceux-ci sont tous directement concernés par son projet. Tous ont leur mot à dire à un moment ou à un autre. Tous peuvent, par leur attitude et par leur action, conditionner la réussite ou l'échec de l'action entreprise.

Le Responsable de Formation n'ayant pas une maîtrise totale sur le processus, il lui est cependant possible d'infléchir son action, de manière à optimiser le rôle particulier qu'il peut jouer au cours de chaque étape.

S'il ne peut faire seul le diagnostic, il peut s'efforcer d'éclairer les diverses parties concernées et rassembler les éléments qui permettront de l'établir.

Quant aux objectifs qui découleront de ce diagnostic, s'il est vrai que les choix et les priorités relèvent des décideurs, le Responsable de Formation peut, cependant, aider ceux-ci et les influencer en proposant des solutions de formation pertinentes, auxquelles ils n'auraient pas pensé.

Le Responsable de Formation ne peut davantage préconiser des achats d'équipement ou des mesures d'organisation, mais il a besoin de connaître les projets des autres responsables, pour en tenir compte au moment de dresser ses constats et au moment de déterminer les actions de formation qui viendront les accompagner.

Il peut ainsi être considéré par la Direction, comme un partenaire à part entière que l'on informe et que l'on écoute, un interlocuteur à qui l'on accorde toute l'attention qu'il mérite... Restent à créer les conditions nécessaires pour le devenir et le demeurer, au fil des étapes.

2. Le recueil de l'information

Quelle est l'information intéressante et où peut-on la trouver ?

a) *A quoi sert la formation ?*

En amont de l'action du Responsable de Formation, existe une demande ou une attente souvent à faire préciser.

Qui est le demandeur ? Ce peut être le dirigeant de l'entreprise : il demandera généralement l'élaboration d'un Plan de Formation ; ce peut être un Responsable d'Unité qui exprimera les « besoins » de son service ; ou bien encore n'importe quel membre de l'entreprise susceptible de formuler une demande individuelle.

Le problème sera plus ou moins complexe, mais dans tous les cas, le recueil d'informations aura pour but d'analyser cette demande.

● Le Chef d'Entreprise demande de promouvoir la formation dans l'entreprise :

Quels besoins la formation est-elle censée satisfaire ? Veut-on améliorer le climat social ? Veut-on résoudre des problèmes de modernisation, d'adaptation ? La formation peut-elle apporter des solutions pertinentes ? Est-on prêt à investir en formation ? Quelles sont les priorités ?...

● Le Directeur Technique demande que les agents de maîtrise soient formés à la communication :

Quel problème a-t-il constaté, pour préconiser cette formation ? Est-ce un problème interne à ce Service, ou un problème de communication avec les autres Unités ? Les circuits d'information sont-ils inadaptés ou bien est-ce un

problème de relations humaines? En quoi nuit-il au bon fonctionnement du Service et à sa mission dans l'entreprise?...

● L'Aide Comptable veut se perfectionner :

Epreuve-t-il des difficultés dans son travail? Lui manque-t-il des connaissances? Désire-t-il une promotion? L'entreprise pourra-t-elle le satisfaire?

Quelle que soit la situation, le Responsable de Formation s'attachera à poser nettement le problème, à en cerner les causes et les conséquences. Son champ d'investigation sera donc toujours plus large que l'objet premier de la demande. Il pourra porter sur le fonctionnement général de l'organisation.

Pour les besoins de son enquête, il s'intéressera notamment à des diagnostics faits par d'autres personnes, même si ces diagnostics n'ont pas été explicités, ou sur des projets en cours qui n'ont pas été annoncés de manière officielle, car pour inscrire sa politique dans la politique générale de l'entreprise, il ne peut se contenter de la relier aux projets à court terme : il a besoin de connaître les orientations définies à moyen et long termes.

Pour mener une action cohérente, le Responsable de Formation a besoin de déchiffrer l'entreprise, mais aussi de savoir comment d'autres la lisent. La demande qui lui est adressée, quelle que soit sa provenance, est motivée par la recherche d'une amélioration. Son questionnement vise à trouver des solutions en termes de formation. Ce statut lui confère donc le droit de savoir à quoi devra servir, dans l'entreprise, la politique dont il sera l'instigateur et le promoteur, ou le stage dont il sera le prescripteur, voire le concepteur. Ce n'est pas toujours chose facile, car la clarté politique n'est pas forcément de règle dans les entreprises. Mais poser la question « à quoi sert la formation? », c'est tenter d'explicitier sa propre politique, montrer que l'on recherche la cohérence, c'est parfois faire ostensiblement un premier pas, dans le but de faire expliciter les autres politiques.

Dans le cas d'une étude générale, cela peut constituer un événement. Ce regard porté par le Responsable de Formation est déjà, en terme de stratégie, une intervention. Il sera confronté à des valeurs et à des préoccupations hétérogènes, parfois contradictoires, selon les interlocuteurs. Il pourra mettre en lumière des conflits d'intérêts, des alliances, des accords ou des désaccords sur les perspectives d'évolution de l'entreprise, des désirs de changement ou des résistances. Peut-être aura-t-il l'occasion de libérer un flot d'expression qu'il ne pourra censurer, cela surtout dans les organisations qui n'ont encore jamais connu une intervention de ce type, dans les entreprises qui décident pour la première fois de se doter d'une politique de formation, dans celles qui s'engagent dans un processus de changement encore mal appréhendé par l'ensemble des acteurs du système.

Il est vrai qu'une telle démarche pose des problèmes stratégiques sur lesquels nous reviendrons. Quoi qu'il en soit, l'un des buts du recueil d'informations est aussi de décoder l'implicite.

b) A qui sert la formation ?

A l'organisation évidemment, c'est-à-dire à tous ceux qui la constituent. Pour clarifier les problèmes et en saisir les conséquences, il est donc utile de considérer la situation du point de vue de ces différents partenaires. La formation et ses retombées concernant tous les niveaux de responsabilité qui interagissent dans l'organisation et dont les attentes ne sont pas les mêmes, il serait dangereux d'en négliger un seul.

● *Les Directions*

Investies de la responsabilité d'assurer le développement à moyen et long terme, leurs centres d'intérêt sont les perspectives d'évolution, les politiques, l'adaptation aux mutations et aux contraintes économiques.

● *Les Unités et Services*

En tant qu'organisations structurées et vivantes, chargées d'accomplir des missions définies, leurs besoins se posent en terme d'amélioration de leur fonctionnement à court et moyen terme.

● *Les individus et leurs instances représentatives*

Considérés en tant que groupes socio-professionnels, ils sont directement intéressés par la formation, puisqu'ils en sont les premiers bénéficiaires. Ils sont à la fois porteurs d'aspirations personnelles (accomplissement individuel, promotion) et de besoins professionnels (augmentation des compétences, conditions de travail, reconversion...).

A ces trois points de vue internes, s'ajoute une quatrième source d'informations qui peut parfois être intéressante à exploiter :

● *Les usagers ou clients*

Usagers d'une administration, clients d'une entreprise, c'est vers eux que sont dirigés les efforts, les travaux. Comment perçoivent-ils l'institution ? Quelles sont leurs attentes vis-à-vis du service rendu ? Quel est leur niveau de satisfaction ?

Ces différents points de vue peuvent converger ou s'éclairer l'un l'autre, s'influencer mutuellement ; ils peuvent aussi se différencier, voire s'opposer, car les attentes ne sont pas les mêmes, ni les contraintes. Il est donc très intéressant de les examiner tous, de les rapprocher et de les confronter, pour obtenir l'information la plus large possible, pour découvrir où ils se rencontrent, pour donner aux hypothèses qui présideront aux choix des objectifs et des moyens, une base plus solide et une meilleure appréhension de leurs implications sur l'ensemble de la structure.

3. Les objectifs d'évolution

Le choix des objectifs d'évolution fait suite à un diagnostic qui appartient aux décideurs de l'entreprise et qui découle de leur système de valeurs. Le

Responsable de Formation n'est donc pas en mesure de préconiser ces orientations, mais il peut fournir des outils de décision grâce à l'information qu'il a recueillie. Il est donc souhaitable que cette information soit présentée à ses destinataires sous une forme synthétique, objective et opératoire. Il est souhaitable également que cette information ait été préalablement entendue et validée, éventuellement reformulée, par l'ensemble de la structure s'il s'agit d'une étude globale, par les personnes intéressées s'il s'agit d'un problème plus limité.

Avant que soient formulés les objectifs d'évolution de l'entreprise, il y a donc un dialogue à instaurer dans l'entreprise aux différents niveaux concernés par les décisions qui seront prises et un travail intermédiaire qui peut impliquer la participation de l'ensemble des partenaires.

4. Les moyens

Le choix des moyens qui contribuent au développement de l'entreprise, résulte d'une étude coût/bénéfice et c'est une décision de Direction Générale.

Parmi les moyens possibles, citons :

- La stratégie commerciale,
- La politique financière,
- Les investissements technologiques,
- Les achats d'équipement,
- L'organisation du travail,
- Le recrutement, les modes de rémunération,
- La formation.

Ces moyens sont utilisés en synergie et ils sont interdépendants.

Le Responsable de Formation, qui n'a pas pouvoir décisionnel sur l'ensemble de ces moyens dont la mise en œuvre relève pour la plupart d'autres responsables, peut cependant jouer un rôle déterminant : donner un avis de technicien pour le moyen formation qui le concerne ; ce qui implique une triple préoccupation :

- Celle de ne pas se laisser déborder par des objectifs que la formation ne peut satisfaire,
- Celle de proposer des solutions formation à des problèmes dont les solutions sont pensées en d'autres termes,
- Celle de bien situer la formation dans cet éventail de moyens.

En effet la place de la formation est particulièrement stratégique :

- Elle est aussi « un moyen de moyens » : l'achat de nouveaux équipements demande que l'on forme le personnel à leur utilisation ; le recrutement peut nécessiter la formation des nouveaux venus ; même chose pour les mutations ou les promotions ; les changements structurels s'accompagnent souvent d'une formation des personnels concernés à leur nouvelle fonction ou à leur nouvel environnement de travail.

- Elle peut demander des moyens annexes, complémentaires : prévoir des équipements adéquats, modifier certaines structures ou procédures, avoir une politique de carrières, afin de permettre aux bénéficiaires d'une formation d'utiliser leurs nouvelles compétences.

5. Les objectifs de formation

Entre les objectifs généraux ou particuliers de l'entreprise et les actions de formation qui entendent y contribuer, s'interpose, pour le Responsable de Formation, un second niveau d'objectifs, celui des objectifs de formation.

Différents des précédents, ils demandent un travail spécifique et difficile, puisqu'ils impliquent un changement de perspective : traduire une finalité économique sur le plan des ressources humaines.

La liaison est complexe à opérer entre les objectifs quantitatifs ou qualitatifs d'une entreprise et les compétences, savoir-faire et comportements que devront acquérir les différentes catégories de personnel pour lui permettre de réaliser ses ambitions.

Domaine privilégié du Responsable de Formation, l'expression de ces objectifs de formation requiert, de sa part, le plus grand soin, car elle constitue le cahier des charges des actions de formation, celui auquel se référera le pédagogue pour faire son travail.

6. Les actions de formation

Deux remarques :

- Les actions de formation à mettre en place requièrent un travail préalable de planification : l'ensemble des actions qui seront réalisées au cours d'une année considérée constitue le Plan de Formation qui n'est pas seulement une obligation légale, mais aussi la traduction annuelle de la politique envisagée à plus long terme (dans une perspective pluriannuelle).

- Les actions de formation diffèrent sensiblement des autres types d'actions, car elles s'adressent à des personnes et sont menées par des personnes. Leur capacité de reproduction est faible, leur coefficient d'incertitude est plus élevé.

7. Les résultats

Dans l'entreprise, les résultats de la formation se lisent à plusieurs niveaux :

- Chez les individus qui ont bénéficié de la formation,
- Sur le terrain, dans la mise en œuvre des nouvelles compétences et l'évolution que celle-ci a contribué à favoriser.

Les résultats d'une action de formation ne se lisent pas dans les mêmes délais que les résultats d'autres types d'actions :

- L'acquisition de nouveaux concepts et de nouveaux comportements professionnels ne se fait pas du jour au lendemain,
- La mise en pratique des acquis sur le terrain prend du temps.

Les résultats constatés, bons ou mauvais, ne sont pas forcément imputables aux seules actions de formation. Ils sont dus aux effets synergiques de la formation et des autres moyens mis en œuvre ; tous les partenaires concernés dans l'entreprise ont, par leur attitude, par leurs décisions, par leur action, une influence significative sur les résultats.

Le problème du Responsable de Formation est donc d'opérer un suivi qui tienne compte de tous ces facteurs, la temporalité inhérente à la formation et les interactions qui se conjuguent sur le plan matériel et sur le plan humain, pour assurer l'efficacité (ou l'inefficacité) des efforts déployés.

8. La dynamique de la démarche « projet »

La démarche politique que nous venons de décrire avec ses étapes, ses multiples facettes et ses difficultés, nous semble offrir des avantages :

- *Elle est concertative*

Le Responsable de Formation n'agit pas seul dans son coin et ses décisions tiennent compte des autres décideurs.

En recueillant l'avis de tous les intéressés, il s'efforce de dépasser l'ambiguïté fondamentale qui caractérise la relation entre les besoins de l'entreprise et ceux des individus.

Naturellement, concertation ne signifie pas obligatoirement consensus : loin de sous-entendre que les itinéraires des individus adhèrent forcément aux exigences de l'entreprise, la stratégie développée s'attache à identifier les zones de recouvrement de ces intérêts et à favoriser l'instauration d'une relation contractuelle. Dans cette optique, l'analyse des attentes, préalable à la décision, se révèle souvent une occasion et un terrain privilégiés de dialogue entre les différents acteurs de l'institution.

- *Elle est pédagogique*

L'analyse méthodique des besoins d'évolution et leur présentation sous forme de constats offrent aux individus la possibilité de réfléchir, de prendre un certain recul par rapport à leur situation de travail et d'élucider leurs besoins réels.

Ce mode d'approche des problèmes, qu'il soit global ou circonscrit à un point précis, permet à la structure de découvrir les causes de dysfonctionnements et les améliorations possibles.

Il permet de sensibiliser les divers échelons hiérarchiques aux effets positifs que pourra amener la formation sur le terrain.

Au niveau des Directions, une telle démarche favorise l'élucidation des politiques, elle permet de décider en connaissance de cause ; elle donne

également à l'institution un instantané des attentes et des opinions de son personnel qui peut servir de levier pour les actions futures et pour un changement réel.

- *Elle est dynamisante*

Elle crée dans l'entreprise une dynamique en faveur de l'évolution et de la formation.

Elle implique la participation, voire l'engagement de tous les intéressés, chacun ayant à son niveau la responsabilité de s'interroger et de contribuer effectivement à son déroulement : la formation étant un acte individuel volontaire, si on les informe, si l'on sait éveiller et éclairer leur intérêt, les individus trouveront la motivation indispensable pour se former à ce qui constitue leurs besoins professionnels.

Les cadres et les hiérarchiques, dont l'attitude conditionne en grande partie la réussite des actions de formation, auront plus à cœur d'assumer pleinement leur rôle pédagogique, d'accueillir, d'utiliser et de valoriser les nouvelles compétences de leurs collaborateurs.

- *Elle est responsabilisante*

Pour le Responsable de Formation et pour tous ses partenaires, elle fait prendre conscience à chacun de sa responsabilité spécifique et elle lui permet de situer celle-ci dans la chaîne des responsabilités qui concourent aux résultats espérés. La formation devient l'affaire de tous.

Elle tend à faire du Service Formation plus précisément un « centre de profit ». Elle permet de réunir les conditions nécessaires pour que la formation devienne un investissement, au même titre que les autres, dont la rentabilité soit le plus possible mesurable, aussi bien la rentabilité directe (productivité du système pédagogique) que la rentabilité finale (contribution aux résultats de l'entreprise).

**« Pilotage des politiques de formation », in Carré P., Caspar P., et ali,
chapitre 21, (2017 pour la 4e édition), *Traité des sciences et des techniques de
la Formation*, Dunod, p.427-447**

Chapitre 21

Pilotage des politiques de formation¹

1. Par Bernard Masingue. L'ambition de ce chapitre ne se situe pas dans un champ théorique ou conceptuel. Il a été rédigé sur la base de l'expérience professionnelle de l'auteur comme formateur puis consultant, DRH, directeur de la formation dans un grand groupe international et enfin partenaire d'Entreprise et Personnel, en particulier sur les dossiers de la formation professionnelle.



Sommaire

1. Les finalités d'une politique de formation	428
2. Les instances de prescription et d'évaluation	428
3. Les quatre prescripteurs de la formation	430
4. Comment piloter une politique de formation?	434
5. Enjeux et prospective du pilotage de la formation.....	441
6. Conclusions	447
Lectures conseillées	447

La définition et les mises en œuvre des politiques de formation dans les organisations qu'elles soient une entreprise, un service public ou une association se trouvent dans une situation contrastée.

En effet, on sait que la formation n'est qu'une des modalités de la professionnalisation et de l'acquisition des compétences. Mais on sait aussi que le cadre législatif et réglementaire et les coutumes qu'il a contribué à construire imposent aux organisations de donner à leur politique de formation une place autonome et obligatoire (la formation est un droit pour le salarié et une obligation légale pour l'employeur). Cela se manifeste en particulier par la nécessité pour l'employeur quand ses effectifs sont supérieurs à 50, de devoir présenter « un plan annuel de formation », élément structurant et quelquefois unique du dialogue social en matière de qualification et de développement de compétences.

Pour maîtriser cette complexité, dépasser les coutumes qui méritent de l'être, donner des orientations et définir les moyens de leur politique, les décideurs doivent savoir se prononcer sur plusieurs questions. Car si les besoins de professionnalisation et donc de compétences ne sont, dans l'idéal, jamais totalement satisfaits, les ressources pour les acquérir ou les développer sont, elles, toujours limitées. La question est donc de savoir ce qu'il convient de privilégier et renvoie à des interrogations stratégiques :

- Qui est habilité, et dans quel champ, à donner à l'organisation des objectifs de compétences et ensuite de formation et à les hiérarchiser ?
- À qui revient la fonction d'arbitrage pour décider ce qui sera prioritaire et ce qui le sera moins ?
- Qui est habilité, en expertise et en statut, pour dire, dans l'acquisition des compétences, ce qui relève du champ de la formation et ce qui relève des autres moyens de professionnalisation ?
- Qui est le responsable de l'optimisation des ressources (en euros et en heures) investies dans des actions de formation ?
- Qui est en capacité institutionnelle et technique de passer des commandes pertinentes et contrôlables aux producteurs de formation ?
- Qui, enfin, dans la structure, est responsable de la nécessaire évaluation, en termes d'acquis et d'effets, des formations mises en œuvre ?

Toutes ces questions mettent en évidence le niveau de complexité du pilotage de la formation. Et les besoins de méthode qui en découlent.

Pourquoi cette complexité ?

- Parce que dans les organisations, la formation est généralement au service de plusieurs finalités et pas d'une seule.

- Parce que le pilotage de la formation implique plusieurs instances ou plusieurs étages aux responsabilités différentes mais incontournables.
- Parce que les rôles des acteurs et de leurs structures dans la prescription et l'évaluation de la formation demandent à être bien compris et bien exercés.

1. Les finalités d'une politique de formation

Globalement une politique de formation dans les organisations est essentiellement au service de trois grandes finalités :

- développer les compétences, c'est-à-dire aider les acteurs à acquérir les ressources nécessaires pour agir en professionnels dans les situations de travail liées à leur emploi ;
- créer ou développer l'employabilité, donner à ces acteurs les moyens d'exercer demain des activités différentes de celles qu'ils exercent aujourd'hui, que ce soit dans leur emploi actuel du fait de son évolution, dans un nouvel emploi (promotionnel ou pas) ou encore lorsqu'ils quittent leur organisation ;
- développer et favoriser le lien social en permettant des échanges, de la rencontre, de la confrontation, développant ainsi le sentiment d'appartenance, une meilleure compréhension de son organisation, de son mode de fonctionnement, de ses résultats, de ses modes de contribution.

Si le législateur français, dans les définitions qu'il donne aux objectifs du plan de formation, fait bien la distinction entre les deux premières finalités, la troisième est en fait vécue comme un « artefact » des deux premières alors qu'elle est bien plus que cela : une finalité en tant que telle, significative de la vision de l'organisation sur sa conception du travail et de ses valeurs.

2. Les instances de prescription et d'évaluation

Trois notions clés, par analogie avec des termes couramment utilisés dans le bâtiment, permettent d'éclairer la réflexion.

2.1 La maîtrise d'ouvrage

Lorsqu'il s'agit de construire une maison, le premier acteur impliqué est celui qui va décider de son investissement : pour cela, il pense à ce qu'elle doit être, à qui et à quoi elle devrait servir, aux usages qu'il compte en faire et enfin aux moyens qu'il souhaite et qu'il peut y consacrer.

Il en est de même pour la formation : il lui faut une maîtrise d'ouvrage qui dise ce qu'elle en attend, les résultats qu'elle doit obtenir et les moyens qui lui seront consacrés.

En disant cela, s'affirme une conviction, largement alimentée par des années de pratiques et se résumant par une évidence : le management des organisations est l'acteur indispensable du développement des compétences et de l'employabilité de son corps social, et donc de sa formation. On peut certes faire de la formation sans l'implication du management mais on ne peut pas faire de la formation un investissement sans sa contribution effective.

2.2 La maîtrise d'ouvrage déléguée

Revenons à la construction de la maison. Sauf exception, pour la construire, le maître d'ouvrage estime nécessaire de se faire accompagner par un professionnel capable de traduire son projet, ses intentions, en quelque chose de concret, de réaliste, de tangible : c'est le rôle de l'architecte. À lui de comprendre la demande, au besoin de l'interpréter, de trouver les compromis entre le souhaitable et le possible et au final de proposer à son maître d'ouvrage un projet adéquat, meilleure solution à ses attentes.

Mais, généralement, le rôle de l'architecte ne s'arrête pas là : une fois la décision prise, le maître d'ouvrage va lui demander de passer les commandes de travaux, d'en surveiller la réalisation, la conformité et de valider ses coûts. En d'autres termes, de faire respecter le cahier des charges.

L'ensemble de cette mission est appelé « maîtrise d'ouvrage déléguée » parce que l'architecte agit au nom et pour le compte du maître d'ouvrage.

Pour la formation cette maîtrise d'ouvrage déléguée est en fait assurée par les services de formation, que ceux-ci soient une direction de formation pour les entreprises d'une certaine taille, un service ayant la formation parmi d'autres responsabilités, voire une personne l'ayant en charge à temps plein ou à temps partiel. Dans tous les cas, on voit que la nature même de cette mission demande un réel niveau de professionnalisme.

2.3 La maîtrise d'œuvre

Enfin, pour construire la maison, il faut des professionnels, compétents dans leur métier, qui réalisent ce qui a été décidé en application du cahier des charges : les maçons, le second œuvre.

En formation, la maîtrise d'œuvre ce sont les formateurs ; qu'ils soient internes aux organisations ou au contraire qu'ils appartiennent à des entreprises ou associations externes.

L'histoire des pratiques dans le pilotage de la formation nous a appris l'importance de ces distinctions entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre. La confusion des rôles produit souvent des dispositifs de formation aux résultats insuffisants et une satisfaction mitigée des participants. Cela essentiellement quand les acteurs de la « chaîne de la formation » n'ont pas su ou voulu se coordonner. Quand le prescripteur se considère *a priori* capable de réaliser la formation ou à l'inverse quand les formateurs ou les services de formation se sont arrogé le droit de dire ce que devaient être les objectifs à atteindre comme si savoir exécuter une prescription rendait compétent à la définir.

3. Les quatre prescripteurs de la formation

La formation dans les organisations doit obéir à plusieurs niveaux de prescription. En effet, s'il revient à la direction générale de décider en dernier ressort ce que doit être la politique de formation de son organisation, elle ne peut à elle seule repérer tous les besoins de développement de compétence, d'employabilité, de renforcement du lien social... Ceux-ci s'expriment en effet par des objectifs, des modes, des temporalités, des modalités qui peuvent être différents en fonction des structures et des acteurs concernés et des lieux où ils s'expriment.

Quatre grands niveaux de prescription peuvent ainsi être repérés.

3.1 La direction

Sa contribution est donc en tout point indispensable. Elle doit dire ce qu'elle attend de l'outil formation. Elle a aussi un devoir d'exemplarité. Sa posture va faire la différence : si elle s'en désintéresse, le risque est grand alors de transformer l'investissement en une simple dépense : on « consomme » de la formation sans autre objectif en fait que la satisfaction immédiate – et souvent fugace – des participants... et aussi de quelques officines¹.

Avec leur direction des ressources humaines, si elles en sont dotées, les directions générales cherchent à préparer l'évolution des emplois et des compétences aux enjeux de leur organisation :

1. On parle beaucoup des « marchands de soupe » moins du fait que, s'ils existent, c'est qu'il y a des « acheteurs de soupe ».

recherche de l'employabilité liée aux évolutions de leur environnement aux nouveaux marchés, aux nouveaux produits, aux nouveaux services, aux nouvelles technologies, aux évolutions de la demande sociale... En résumé d'être prescripteur de formation sur des objectifs permanents : sécurité, efficacité, rentabilité et sur des objectifs conjoncturels : relation clients ou usagers, vigilance particulière sur certains points de gestion, réponse à la demande sociale...

3.2 Les métiers

Toutes les organisations s'appuient sur les savoir-faire techniques et technologiques de leurs activités de production de biens ou de services : on les appelle les compétences « cœur de métier ». Celles-ci, et leur système de formation, sont définies et actualisées en différents endroits : directions techniques en lien avec les directions de ressources humaines, commissions idoines mais aussi dans les branches professionnelles ou organisations professionnelles.

Depuis quelques années, portés par la négociation sociale, se développent des « observatoires paritaires des métiers et des compétences ». Ils sont des instruments utiles et efficaces pour prescrire ce que doivent être les objectifs de développement de compétences et les formations techniques et technologiques qui en découlent.

Quand ces observatoires n'existent pas, on peut les remplacer par des « comités métiers ». Ils rassemblent, sur des temps qui peuvent être courts, des professionnels aux origines variées mais concernés par les activités et la production de valeur d'un métier donné. On leur demande de réfléchir ensemble et de formaliser comment, dans leur organisation et du point de vue des enjeux d'aujourd'hui et de demain, il faut développer la qualité et l'adaptation des compétences des collaborateurs de ce métier.

Tous ces travaux découlant de ces différentes instances se formalisent dans des « référentiels de compétences métiers » : ils servent de base aux cahiers des charges des formations techniques. En veillant toutefois à ce que leur actualisation ne prenne de retard sur les vitesses d'évolution des sciences, des techniques et des organisations.

Les compétences « métiers » sont l'objet principal de la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), mais sans en avoir le monopole : les autres métiers, commerciaux, juridiques, fonctionnels, logistiques, d'appui..., demandent aussi que l'on investisse sur leurs compétences et leurs évolutions.

3.3 Les unités de travail (départements, services, *business units*...)

Chaque service dans une organisation est une « communauté de travail » composée d'hommes et de femmes aux caractéristiques toujours singulières.

Si les activités de ces services leur sont dictées par l'organisation générale, leurs conditions d'exercice sont nécessairement variables d'une unité à une autre. Par exemple, les agences d'une banque de détail ont toutes les mêmes missions mais elles s'exerceront différemment suivant leur installation dans un milieu populaire ou au contraire dans un quartier aisé du fait des caractéristiques de leur clientèle. De même, leurs ressources humaines ne sont pas identiques (entre les expérimentés et les nouveaux par exemple).

Aussi, chaque unité de travail demande une gestion *ad hoc* de son patrimoine de compétences en fonction :

- de son environnement, de son implantation, de sa clientèle ;
- du mode d'organisation de ses activités ;
- des caractéristiques de sa ressource humaine.

De ce fait, chaque responsable d'unité de travail doit s'intéresser aux compétences nécessaires à la performance de son équipe et prescrire les objectifs de formation qui lui semblent nécessaires pour cela. À un certain niveau d'effectif, cela peut prendre la forme d'un plan local de formation.

La capacité de coopération et de solidarité entre les objectifs et les contraintes respectives des managers et des services de formation est sans doute un des points clés de l'efficacité de la formation dans les organisations.

3.4 Les salariés

Si c'est le rôle de l'employeur de décider d'investir des euros et des heures dans une démarche de formation au service de ses projets, il n'en demeure pas moins que, sauf dans le cas de l'auto-prescription, ce n'est pas lui qui va se former. Or, pour qu'il y ait apprentissage, il faudra que les intéressés s'investissent en temps, en attention, en travail, en mobilisant leurs ressources cognitives. En d'autres termes, il est nécessaire que les individus deviennent co-investisseurs de leur formation, qu'ils soient non pas des formés passifs mais des apprenants actifs.

Se réconcilient ici, dans une alliance objective assez inhabituelle, les logiques économiques de l'investissement (une dépense décidée en amont au bénéfice d'un résultat observable, d'un profit supérieur à la dépense d'origine) et celles des courants psychopédagogiques qui, de tout

temps, ont eu comme préoccupation de valoriser la place centrale de l'apprenant dans les politiques éducatives.

Ces salariés ont aussi des stratégies de formation qui leur sont propres. En termes de projet, ils recherchent l'évolution de leur carrière, de leur employabilité ou de leur développement personnel; en termes de qualité, ils cherchent à améliorer leur performance actuelle dans leur activité, leur condition de travail ou encore leur condition de vie.

Ces stratégies structurées par des projets individuels de formation, ne sont réalistes dans leur initiation et leur formulation que si elles sont accompagnées par des démarches de bilan et d'orientation.

Une politique de formation est la combinaison de la politique générale de formation de la direction, qui gagne à être structurée par un schéma directeur, des enjeux de compétences métiers, des plans locaux de formation pilotés par le management opérationnel à planification plus courte, et des projets individuels des salariés ou des agents.

Tableau 21.1 - Finalités de la formation

Besoin de	Compétences	Employabilité	Lien social
Prescripteurs			
Direction (management de la direction)	<ul style="list-style-type: none"> - Performance économique et sociale de l'organisation - Diversité/santé/sécurité 	Adaptation et préparation aux enjeux (marché, produit, demande sociale)	<ul style="list-style-type: none"> - Qualité du climat social - Compréhension de l'organisation
Métiers (spécialités)	Maîtrise des activités techniques	<ul style="list-style-type: none"> - Nouvelles technologies - Nouveaux processus 	Appartenance à une communauté de « pairs »
Services (sur un territoire)	<ul style="list-style-type: none"> - Performance individuelle et collective - Adaptation à l'emploi 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation des évolutions - Mobilité professionnelle - Ascenseur social 	<ul style="list-style-type: none"> - Climat social local - Compréhension des enjeux locaux
Salarié	<ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de son emploi - Qualité professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - Projet professionnel - Évolution - Reconversion 	Appartenance à une communauté de travail

Une politique de formation est une combinatoire hiérarchisée de ses finalités

C'est l'articulation de ces besoins et leur pondération, bien davantage que la présentation formelle d'un plan annuel, qui fait la réalité et l'authenticité d'une politique de formation. Aussi le pilotage de cette pondération est-il vraiment une activité stratégique.

À ce titre, il requiert la contribution de tous. Il est le véritable enjeu du dialogue social sur la formation, mais les arbitrages qu'il peut nécessiter sont des arbitrages de direction.

4. Comment piloter une politique de formation ?

C'est à partir des différentes finalités de la formation et de l'identification des différents prescripteurs qu'il devient possible de décider d'une politique de formation et de la mettre en œuvre.

Pour ce faire il faut se doter d'une démarche qui relève de la conduite de projet. On peut en identifier ainsi les principales étapes.

4.1 Connaître, respecter et faire évoluer les pratiques antérieures

Les politiques de formation sont aussi la continuation des forces et des logiques antérieures. Elles doivent prendre en compte ce qui a été fait pour l'adapter aux exigences du moment. Elles vont donc s'appuyer à la fois sur leur observation et sur la nature des besoins actuels ou à venir.

Pour s'imprégner de ces pratiques antérieures, on peut utiliser un tableau croisé, outil de base du pilotage d'une politique de formation qui permet d'entreprendre et de décider en pertinence.

Ce tableau renseigne sur trois familles d'informations indispensables :

- les pratiques de formation par populations permettant aussi d'apprécier, au regard des effectifs de l'organisation, les investissements éducatifs par grande catégorie de personnel : information traditionnellement très sensible dans le dialogue social et qui mérite d'être expliquée et assumée lorsque des déséquilibres s'observent ;
- les pratiques de formation par grands thèmes permettant d'identifier sur quelles natures de contenus les investissements sont réalisés et là aussi de voir les places accordées tant en valeur absolue qu'en valeur relative, aux formations techniques par exemple ou aux formations générales ;
- l'évolution dans le temps des pratiques.

Tableau 21.2

À quoi? / Qui se forme?	Dirigeants			Cadres			Techniciens			Employés			Ouvriers			Total
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
Années	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	3	2	1	3	2	1	1	3	2	1	3	2	1	3	2	
Technique générale																
Techniques spécifiques																
Gestion et management																
Informatique et bureautique																
Linguistique																
Préparation aux examens et concours (fonction publique)																
Relation et communication																
Total																

Si le tableau 21.2 peut être renseigné sur plusieurs années (trois années étant l'idéal), il permet d'observer si la politique de l'organisation est, dans les faits, stable dans ses choix ou au contraire évolutive, dans quel sens, sur quoi, pour quels publics, sur quels thèmes... Bien évidemment, ces données peuvent être approfondies – par exemple en les déclinant par unité ou service – et constituer ainsi un véritable tableau de bord de la formation. Elles permettent au pilotage d'apprécier dans quelle mesure et dans quelles proportions il est possible de voir évoluer les pratiques existantes¹.

4.2 Comprendre les besoins

Les besoins de formation n'existent pas.

Nous avons affirmé en début de ce chapitre que la formation est un moyen. Et les moyens n'ont de sens que par rapport à un objectif. Aussi, la démarche – encore assez courante – d'interroger par la question: « Quels sont vos besoins de formation ? » n'a pas beaucoup de sens. Elle est même dangereuse parce que les personnes interrogées chercheront quand même à répondre. Sans que nécessairement leur réponse soit connectée à des enjeux réels...

En fait, la démarche d'identification des besoins va consister au regard de ce que nous avons dit précédemment, à interroger les quatre familles de prescripteurs sur leurs enjeux de compétences, d'employabilité et de développement du lien social.

Pour ce faire, l'outil principal ne sera pas le questionnaire mais des entretiens, voire des réunions, en particulier avec le management et ses lignes hiérarchiques. Ils devront s'appuyer sur des guides d'entretiens, élaborés préalablement, reprenant les sujets qui les concernent.

Ne négligeons pas, par ailleurs, que les informations nécessaires sont déjà présentes dans les documents tels que les notes d'orientation de la direction générale, les notes de service, les plans stratégiques, les *business plans*...

Enfin l'exploitation des entretiens annuels doit être une source essentielle pour apprécier les investissements de formation nécessaires aux salariés et à la bonne marche des services...

1. Il n'est pas rare de constater en effet que nombre de politiques éducatives ambitieuses n'ont pu se concrétiser faute d'avoir pris en compte préalablement la réalité des pratiques antérieures. Dans les grandes organisations, il en est des politiques de formation comme des grands navires : il leur faut de la distance pour faire évoluer leur cap...

Le travail de synthèse de toutes les données recueillies est une responsabilité éminente de ceux qui élaborent les plans de formation. La méthode de traitement relève de l'analyse de contenu qui renvoie à différentes méthodes et logiciels... Elle gagne à être effectuée à plusieurs ou en tout cas soumise à l'évaluation des autres. Elle exige que les auteurs des contenus valident leur contribution.

4.3 Décider

À l'issue de la phase d'analyse des besoins et au regard des constats sur les pratiques antérieures, vient le moment de la décision.

Cette étape est un moment managérial : décider, c'est l'affaire des décideurs. Comme toute décision, celle-ci est le privilège de la maîtrise d'ouvrage. Mais c'est de la responsabilité du pilote d'aider à la qualité et à la pertinence des décisions prises, ce qui, en matière de formation, est souvent un pouvoir essentiel.

La décision en matière de politique de formation est toujours double. Elle porte tout d'abord sur les objectifs : ce qu'il convient de faire et pourquoi, ce qui est prioritaire, ce qui est secondaire... et donc sur les actions qui sont retenues et celles qui n'auront pas lieu...

Mais elle porte aussi sur le choix des moyens. En effet, le choix de la formation comme levier d'action est toujours un choix de conjoncture en ce sens que d'autres moyens auraient été possibles, voire préférables, du point de vue d'autres acteurs. De surcroît, ce choix de la formation peut ne pas toujours obéir à une stricte logique de rationalité : ce peut être un choix par défaut (impossibilité de recruter une personne pour remplir une activité nouvelle) ; ou encore un choix volontariste (quand le système de valeur de l'entreprise considère que « si on forme, les gens feront ») ; mais à l'inverse, le moyen formation peut ne pas être choisi car, dans le passé, il s'est révélé un échec dans une situation *a priori* analogue.

Enfin la formation offre de multiples modalités opérationnelles (stages, formation-action, autoformation, etc.) et on sait d'expérience qu'en la matière, la maîtrise d'ouvrage a du mal à rester dans son strict rôle de prescription, désirant, ce qui n'est pas totalement illégitime, intervenir aussi sur les scénarios de réalisation.

On voit à travers la figure 21.1 que le chemin de la décision peut parfaitement, dans un même contexte, prendre des configurations différentes selon les représentations du décideur final et aussi selon la manière dont il aura été conseillé.

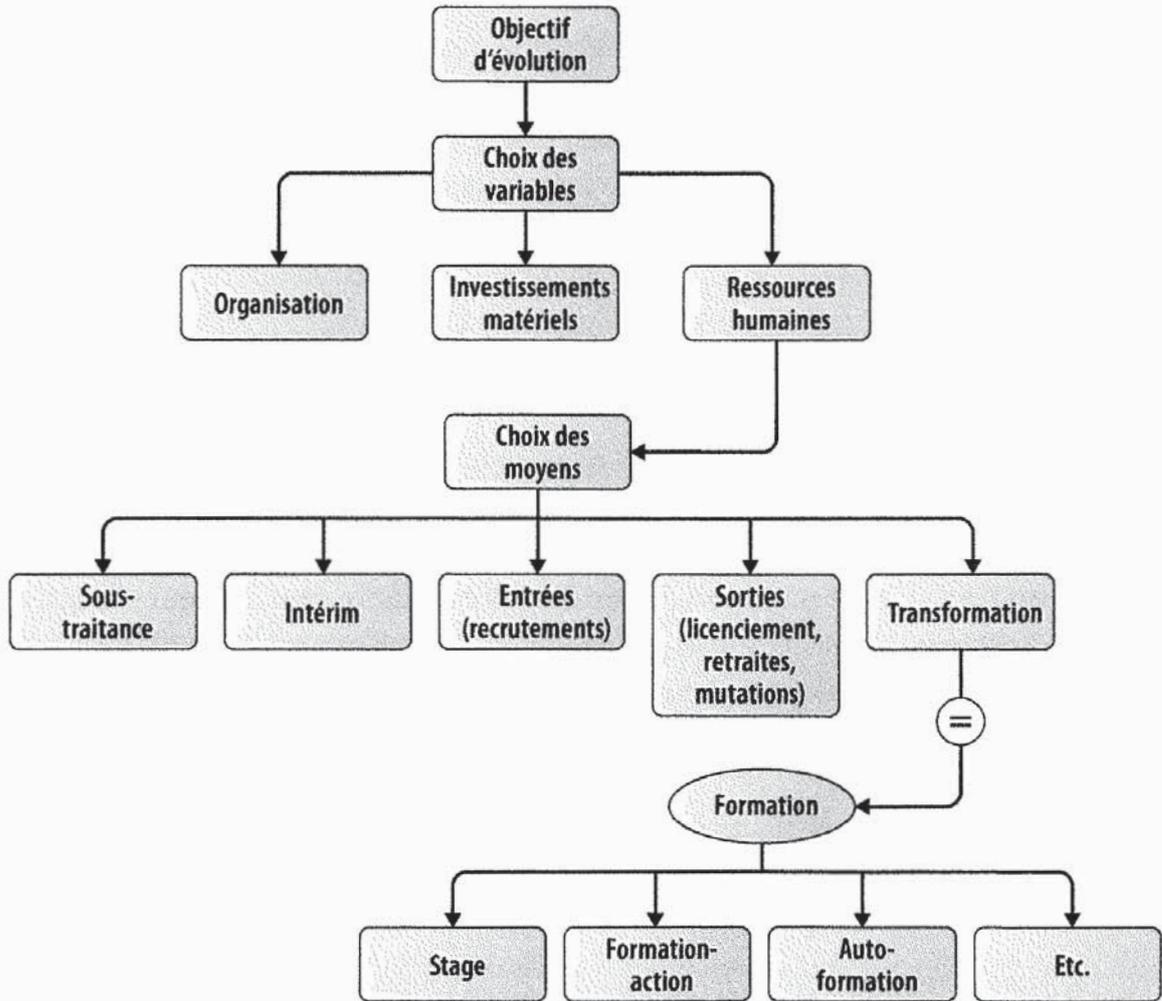


Figure 21.1 – Configurations différentes d'un chemin de décision

Dans cette phase de la décision, le pilote de la politique de formation va jouer un rôle essentiel. C'est souvent lui qui fera qu'en définitive, c'est tel choix qui sera fait plutôt que tel autre. Mais il devra pour autant rester vigilant à ce que les décideurs prennent effectivement des décisions sur les objectifs assignés à la politique de formation, qu'ils ne les délèguent pas à tort (y compris à lui-même) et que leurs décisions portent d'abord sur les objectifs, ce qui est indispensable, et ensuite seulement sur le choix des moyens, ce qui de leur part est facultatif.

4.4 Agir

Les décisions ont été prises. La demande étant finalisée, il reste à la mettre en œuvre. Pour piloter cette mise en œuvre, plusieurs facteurs doivent être pris en compte. De manière nécessairement arbitraire, on s'intéressera à trois d'entre eux qui nous semblent essentiels :

4.4.1 Piloter le dialogue social et le respect des règles

Le dialogue social sur la formation est dans son principe spontanément naturel, tant il est évident à chacun que l'investissement formation peut être utile aux salariés aussi bien qu'à leurs employeurs.

Force est pourtant de constater que ce dialogue, sauf dans de rares et de belles exceptions, est relativement pauvre au regard de ce qu'il pourrait être, et qu'en tout cas il gagnerait beaucoup à se bonifier qualitativement. Le pilote des politiques de formation peut, s'il le désire, en être l'acteur déterminant, considérant que sa mission de pilotage l'inclut nécessairement. Et il peut le faire par deux entrées principales :

- en préparant, organisant et au besoin en animant les moments formels et informels de ce dialogue : par l'information, la communication sur des données brutes, mais aussi sur leurs clés de lecture, par l'organisation de séances de travail préalables aux négociations, par la qualité, la faisabilité et le respect des ordres du jour, par la publication des comptes rendus, etc. ;
- en étant le promoteur, et au besoin l'organisateur, de l'indispensable qualification des représentants du personnel dans les commissions-formation ou autres instances dans lesquelles la formation fait objet de débats et de négociations : ces dernières, au regard de la complexité du sujet traité, nécessitent des compétences qui ne sont pas spontanément données par un mandat (ni par un statut !) et la qualité du dialogue social a tout à gagner à ce qu'on les aide à les maîtriser.

Par ailleurs, le pilotage des politiques de formation, et le dialogue social qui l'accompagne, se situent dans un univers législatif et réglementaire complexe mais aussi assez évolutif. En plus de la connaissance et de l'actualisation des textes essentiels, le pilote de la politique de formation doit aussi comprendre le contexte législatif et social qui les explique et il doit pour cela s'appuyer sur une culture juridique et sociale significative, seule à même de lui en faire apprécier le sens et les origines.

4.4.2 Évaluer

Toute pratique d'évaluation procède d'une double démarche : d'abord celle de contrôler, ensuite celle d'analyser.

Contrôler consiste à constater une situation, par exemple la conformité ou l'écart entre un objectif et un résultat ou encore la nature exacte d'une dépense, en tant que telle ou par rapport à une prévision. Le contrôle consiste donc à recueillir, avec neutralité, des faits observables et vérifiables.

Analyser est, au contraire, une pratique qualitative qui cherche, en fait, à expliquer ou commenter les raisons et les causes des constats produits par le contrôle. De ce fait elle sollicite l'expression des systèmes de valeur.

Évaluer la formation est un terme générique qui mérite d'être précisé avant de la mettre en œuvre. Concrètement cette évaluation s'intéresse à deux familles d'informations :

- des informations sur le process: ses quantités, sa qualité;
- des informations sur les résultats: les acquis sont les ressources acquises par la formation; les effets sont l'usage des ressources en situation; les images les représentations qui se sont construites sur les acquis et les effets.

Le pilotage de l'évaluation consiste à s'intéresser, dans des proportions et dans des intensités qui peuvent varier avec les contextes, à ces niveaux différents d'information.

Les stratégies d'évaluation

Dans les faits, le pilotage stratégique de l'évaluation d'une politique de formation va porter sur le contrôle et l'analyse de cinq niveaux pour obtenir des natures d'informations qui peuvent être synthétiquement résumées dans le tableau 21.3.

Tableau 21.3

		Contrôler	Quels outils ?	Analyser	Quels outils ?
PROCESS	Quantité	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer si les productions de formation sont conformes au prévisionnel planifié. - Constater et mesurer les écarts entre: prévu/réalisé; non prévu/réalisé. 	<ul style="list-style-type: none"> - Feuille de présence. - État des inscriptions. - État des actions réalisées. 	<ul style="list-style-type: none"> - Expliquer les phénomènes contrôlés du point de vue des différents acteurs. - Apprécier si les écarts constatés sont conjoncturels ou structurels, positifs ou négatifs. - Repérer les modalités de corrections et/ou d'ajustement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analyse (individuelle et collective) des résultats. - Questionnaire à froid.
	Qualité	<ul style="list-style-type: none"> - Mesurer la qualité de la relation pédagogique, du process et de la logistique, du point de vue: des cohérences des charges et des engagements (conformité); de la satisfaction des participants et des prescripteurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires de fin de stage. - Tour de table en fin d'action. 	<ul style="list-style-type: none"> - Repérer et expliquer les causes pour lesquelles les pratiques ne sont pas conformes (en + ou en -) à la prescription. 	<ul style="list-style-type: none"> - Interrogation de la hiérarchie et des participants. - Questionnaire à froid.

		Contrôler	Quels outils ?	Analyser	Quels outils ?
RÉSULTATS	Acquis	– Mesurer et valider les acquis de la formation.	– Tests, examens.	– Analyser les causes des taux de réussite et d'échec dans les acquisitions.	– Entretiens. – Questionnaires.
	Effets	– Mesurer si les ressources acquises en formation sont mises en œuvre dans les situations de travail.	– Interrogations post-formation. – Enquêtes. – Entretiens.	– Recueillir les explications et les commentaires des bénéficiaires de la formation et de leur hiérarchie sur la pertinence des ressources acquises en formation et sur la qualité de leur usage dans la situation professionnelle.	– Enquêtes de terrain.
	Images	– Identifier et mesurer les représentations des bénéficiaires sur leurs acquis et leurs scénarios d'usage.	– Enquêtes de terrain. – Questionnaires.	– Analyser et expliquer les causes des représentations constatées. – Repérer les facteurs d'excellence et/ou de dysfonctionnement.	– Enquêtes. – Questionnaires à froid.

5. Enjeux et prospective du pilotage de la formation

Au-delà des principes et des méthodes, les pratiques effectives, les habitudes, presque les mœurs, conditionnent depuis 1971 et même avant, les manières de piloter les politiques de formation.

Avec la loi de 2014, en France, la formation professionnelle a, heureusement, perdu son caractère d'obligation fiscale de dépenses au bénéfice d'une obligation pour l'employeur d'assurer la qualification et l'employabilité interne de ses collaborateurs. C'est une évolution essentielle qui recadre la formation vers ses finalités véritables...

Mais les mœurs changeant moins vite que les lois et les enjeux de professionnalisme devenant de plus en plus pressants et complexes, le pilotage des politiques de formation se voit « challengé » par trois défis importants que nous détaillons ci-dessous.

5.1 Le défi du pilotage et de l'administration

Depuis 1971, les lois, les règlements, les directives, les accords nationaux, de branches, d'entreprises, etc., ont été abondants. Cela donne, c'est le moins que l'on puisse dire, aux politiques de formation un cadre structuré. Mais leur connaissance – et *a fortiori* leur maîtrise – demande, à

la date d'aujourd'hui et au regard de leur accumulation, un niveau de compétence qui s'approche de l'expertise. Dans les faits, il est difficilement raisonnable de demander à tous ceux qui ont un rôle à jouer dans la mise en œuvre de la formation d'en être experts. C'est là un premier niveau de difficultés.

Par ailleurs ces lois, règlements et accords portent beaucoup sur les modalités de financement de la formation (dans ses différentes composantes) et sur l'organisation des structures chargées de leur gestion (dont le rôle des organismes mutualisateurs paritaires, les Opca). Au fil du temps s'est ainsi créée une véritable administration de la formation¹.

Cette complexité administrative due aux rôles respectifs de l'État, des régions, des branches professionnelles, des organismes mutualisateurs, des exigences de la négociation sociale et des compromis qu'elle exige est lourde. Au risque de transformer les services de formation en administrateurs de procédures avec les phénomènes de bureaucratisation qui en découlent, les éloignant ainsi de leur mission première : piloter une politique.

Pire ! À partir du moment où l'on finit par constater qu'objectivement, la gestion de la formation c'est d'abord de l'administration et de la gestion financière, on y nomme pour cela des profils adaptés... Le pilotage stratégique devient alors une fonction quasi périphérique, mal comprise, mal apprise, mal maîtrisée, s'appuyant dans les faits sur les modalités les plus économes, les plus abordables en qualification, les plus ressemblantes aux pratiques coutumières et au final les plus simplistes en méthode mais restant – paradoxe apparent – compatibles avec cette administration abondante des procédures pour se protéger de toute erreur ou de tout reproche. C'est ainsi que des services de formation finissent par perdre ce qui fait leur légitimité : ils n'aident plus assez les responsables et les salariés à développer les compétences, l'employabilité des collaborateurs et à renforcer le lien social mais ils apparaissent, au contraire, comme porteurs d'une contrainte obligée sans valeur observable.

Et ils constatent alors, impuissants, que l'on ne s'adresse plus à eux que pour enregistrer les actions et payer ou faire financer les factures pilotées par d'autres...

Redonner, quand cela est nécessaire, aux services de formation (c'est-à-dire à ceux qui y travaillent) du temps et de la compétence pour être de véritables pilotes, passe d'abord par une distinction plus claire entre fonction de pilotage et fonction d'administration : ce ne sont pas les mêmes temporalités et ce n'est pas le même professionnalisme qui y est nécessaire.

1. À ce sujet, il convient d'apprécier à sa juste valeur le rôle difficile mais efficace du Centre-Info pour rendre, par un réel effort de pédagogie et de rigueur, abordable et compréhensible le foisonnement des textes sur la formation.

Dans les petites structures cela peut se faire, par exemple, par une externalisation de cette administration (et, ici, l'appui des Opca devrait pour les entreprises devenir naturel).

Dans les plus grandes par une organisation dédiée distinguant les nécessaires qualités d'administration de celles, essentielles, de pilotage. Cela passe sans conteste par un bon niveau de professionnalisme des équipes responsables de la formation.

Cet enjeu est fort parce que, quand les décideurs ne sont pas toujours à l'aise avec l'exigence de pilotage des compétences, ils peuvent vite avoir tendance à devenir les alliés objectifs de la logique administrative et ne s'intéresser à la formation que du seul point de vue de ses réalités économiques et de ses enjeux financiers.

C'est le devoir des pilotes de la politique de formation de savoir, avec pugnacité et habileté, rappeler en permanence le rôle de la formation : un outil au service d'objectifs à atteindre.

5.2 Le défi de l'orientation

«J'ai 28 ans. Je fais mon métier – bien – depuis 8 ans. Comment évoluer, voire si possible progresser?»

«J'ai 53 ans. Il me reste maintenant au moins 12 années de vie professionnelle. Comment et sur quelles activités réinvestir mon expérience? Mais aussi comment continuer à progresser, demeurer employable, être un professionnel incontournable?»

«J'ai 35 ans. Mon métier va disparaître, remplacé par des évolutions technologiques de la même manière qu'il a lui-même remplacé d'autres emplois. Comment me reconvertir? Ou en tout cas me préparer? Et à quoi?»

Ces questions, vitales pour ceux qui se les posent, sans nécessairement d'ailleurs savoir les formuler, sont des questions ordinaires dans nos économies modernes à cycles courts.

Elles ont un point commun : toutes, elles interrogent la formation.

Et qui est capable d'y répondre? les intéressés eux-mêmes? très rarement. Parce que savoir y répondre est un privilège et comme tout privilège réservé à quelques-uns... et en particulier ceux qui disposent des réseaux pour cela.

Voilà pourquoi, dans les faits, à côté de la formation (ou en même temps qu'elle) s'est créée une nouvelle famille d'activités, sans doute un nouveau métier. Celui de savoir accompagner

dans leur conception, leur définition et leur réalisation les « projets individuels de formation professionnelle » (différents, même s'il y a des analogies, avec l'orientation professionnelle telle qu'elle se pratique traditionnellement). Les partenaires sociaux en France, suivis par le législateur ont créé pour cela le droit au Conseil en Évolution Professionnelle. Et donc des conseillers en évolution professionnelle.

Le propos n'est pas ici de décrire en détail ce métier – qui n'est pas d'ailleurs totalement nouveau mais dont la nouveauté est qu'il s'amplifie considérablement au point de s'institutionnaliser – mais plus simplement de constater que ces missions d'orientation s'associent et s'imbriquent quasi spontanément dans les activités qui relèvent du pilotage de la formation et donc que le développement d'un professionnalisme dans ce champ va s'imposer de lui-même aux services de formation.

C'est un défi redoutable parce que là aussi ce ne sont pas les mêmes compétences que celles exigées pour le pilotage (et *a fortiori* l'administration !) de la formation.

La pratique de la VAE (validation des acquis de l'expérience) offre sans aucun doute aux professionnels de la formation l'opportunité de développer leurs compétences dans ce champ. Soit parce qu'elle peut être, en tant que telle, la réponse à la question posée (obtenir par équivalence d'expérience un diplôme qui sera lui-même le socle sur lequel s'appuyer pour exercer de nouvelles responsabilités, un nouvel emploi), soit parce que les méthodologies mises en œuvre (faire prendre du recul par rapport aux activités anciennes et actuelles et savoir les faire formaliser) sont une condition indispensable pour savoir orienter et préconiser.

Mais sans doute l'avenir s'impose-t-il déjà comme une réalité : l'orientation et l'accompagnement des projets individuels de formation sont dès maintenant des enjeux de société au sens noble du terme dans nos économies aux réalités sociales complexes, mouvantes, aléatoires. S'ils commandent aux puissances publiques d'investir dans des systèmes d'information exhaustifs et de qualité sur l'offre de formation, ils exigent surtout de disposer de professionnels qualifiés pour savoir construire avec les demandeurs des projets de formation pertinents, ambitieux... et totalement réalistes.

On comprendra qu'il s'agit là d'un challenge à la hauteur de celui de la formation professionnelle au début des années 1970...

5.3 Le défi d'une pédagogie de l'alternance, voie d'excellence de la professionnalisation...

À quoi sert la formation professionnelle si ce n'est à professionnaliser ?

Guy Le Boterf et d'autres ont beaucoup aidé à en définir le concept et montrer les différents chemins de son acquisition.

Pour la formation cela a toujours été un challenge de rechercher les meilleures voies de cette professionnalisation. Dans le foisonnement des pratiques, un dispositif en œuvre depuis déjà pas mal de temps, émerge cependant par l'ambition de son process et la qualité de ses résultats : la pédagogie de l'alternance. Longtemps elle est restée confinée aux dispositifs de formations pour les moins qualifiés, essentiellement dans les dispositifs d'apprentissage. Aujourd'hui elle est enfin reconnue pour ce qu'elle est : la voie d'excellence de la professionnalisation. Sa montée en puissance dans l'enseignement supérieur en est la meilleure preuve.

Mais elle souffre encore d'un double handicap :

- elle est davantage dans les esprits considérée comme une modalité légale ou réglementaire que comme un processus pédagogique d'excellence ;
- l'alternance – temps en centre de formation et temps au travail – manque encore trop de rigueur concrète pour apporter l'efficacité pédagogique qu'elle est capable de donner.

Il se trouve qu'à l'initiative d'un groupe de grandes entreprises¹, une formulation précise et opérationnelle de la pédagogie de l'alternance a pu voir le jour et faire consensus.

Elle se résume par les cinq principes suivants :

1. un unique temps de formation réparti en deux familles de séquences – académique et entreprise – coordonnées, complémentaires et interactives ;
2. un pilotage général du processus structuré et organisé ;
3. un tutorat reconnu ;
4. un apprenant en situation professionnelle, responsabilisé, à l'intérieur d'une communauté de travail, pour une durée significative ;
5. une reconnaissance formelle qui sanctionne l'ensemble des facteurs de professionnalisation et pas seulement la technicité, délivrée par une « instance » représentative de la communauté éducative.

1. Entreprises regroupées à l'occasion de la production d'un rapport pour le président de la République (Proglio, 2009).

Il est clair que c'est un challenge pour tous de savoir développer une véritable pratique de l'alternance respectueuse de ces cinq principes.

Pourtant toutes les évaluations des formations en alternance ont démontré que, quand elles se rapprochent aux mieux des principes énoncés ci-dessus, elles obtiennent des résultats qu'elles sont seules à pouvoir obtenir.

Au-delà des acquisitions des technicités nécessaires à tout métier et qui peuvent s'acquérir dans des formations dites classiques (magistrales ou actives), la pédagogie de l'alternance permet :

- par la mise en œuvre dans les situations réelles de travail des enseignements reçus, d'acquérir les « compétences de contexte » qui sont la marque du vrai professionnel : comprendre son environnement, s'adapter à la conjoncture, maîtriser l'enjeu économique de sa tâche, résoudre un problème toujours en partie spécifique... ;
- de s'intégrer véritablement et sans risque dans une communauté de travail et d'en fertiliser les pratiques par les acquis de l'alternant, son regard, sa capacité d'associer quasi spontanément théories et pratiques.

On parle alors de l'alternance comme d'un processus non seulement de formation mais « d'intégration professionnelle » (que ce soit dans le cadre d'un recrutement ou dans celui d'une progression professionnelle [« ascenseur social » ou reconversion])...

Pour les pilotes de politique de formation, les dispositifs mettant en œuvre cette pédagogie (qui dépasse – et de très loin – les contrats d'apprentissage) sont certainement ceux leur permettant d'exercer la plénitude de leur propre professionnalisme : ils peuvent en effet de manière concrète et opérationnelle s'impliquer et impliquer la maîtrise d'ouvrage dans les cahiers des charges, passer contrat avec les prestataires, participer à la qualification des tuteurs et la bonne compréhension – par eux et leur hiérarchie – de leur mission, contrôler l'effectivité de la bonne relation « centre de formation/employeur », s'impliquer dans l'évaluation et l'évolution professionnelle des apprenants. Et surtout ils offrent ainsi au management et aux intéressés un dispositif de professionnalisation fiable, efficace et facteur d'employabilité individuelle et collective...

Alors seront-ils perçus comme les moteurs d'une politique moderne et innovante, réinvestissant les acquis d'un procès qui a fait ses preuves : quelle plus belle définition de l'excellence du professionnalisme ?

6. Conclusions

Piloter une politique de formation est un métier, un métier aux facettes multiples : politiques, stratégiques, méthodologiques, administratives, financières, pédagogiques...

Le professionnel n'est pas nécessairement celui qui sait tout faire. C'est au contraire celui qui sait agir avec les autres en fonction de leurs compétences respectives et par rapport aux siennes propres. C'est le talent nécessaire des pilotes de politiques de formation de savoir agir ainsi.

Mais s'il peut déléguer certaines activités, l'une est incontournable et non déléguable : piloter la chaîne de travail qui donne des objectifs à la formation, met en œuvre les actions correspondantes et en évalue les résultats. S'il ne fait pas cela, il n'est pas pilote de la formation, mais plutôt responsable administratif et financier. Ce qui n'est pas méprisable mais différent...

Comme tout métier ce pilotage s'apprend (et il gagnerait à l'être par une pédagogie d'alternance!). Quand c'est le cas on peut observer clairement le contraste avec les autres pratiques basées sur le pragmatisme sans méthode et la seule bonne volonté.

Ce pilotage a de l'avenir, mais il a aussi, on l'a vu, de belles exigences!

Lectures conseillées

- CARRÉ P. (2005). *L'apprenance, vers un nouveau rapport au savoir*, Paris, Dunod.
- CASPAR P. (2011). *La formation des adultes, hier, aujourd'hui, demain*, Paris, Eyrolles.
- Contrat d'étude prospective dans les organismes de formation privés*, Paris, Documentation française, 1998, actualisé en 2010.
- ENLART S. (1999). *Ingénierie en formation d'adultes*, Paris, Éditions Liaisons.
- ENLART S., CHARBONNIER O. (2010). *Faut-il encore apprendre ?*, Paris, Dunod.
- HAUSER G., MAÎTRE F., MASINGUE B., VIDAL F. (1985). *L'investissement formation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- HETZEL P. *De l'Université à l'emploi*, rapport au Premier ministre, Paris, Documentation française.
- LE BOTERF G. (2010). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.
- MEIGNANT A. (1993). *Manager la formation*, Paris, Éditions Liaisons, 8^e éd.
- PROGLIO H. (2009). *Promouvoir et développer l'alternance*, rapport au président de la République.

« L'ingénierie de formation à l'épreuve de sa pratique », *Éducation permanente*, n°157/2003-4, p. 45-52

L'ingénierie de formation à l'épreuve de sa pratique

Vous dites avoir un parcours à la fois très hétérogène et très caractéristique de votre génération dans le domaine de la formation. Pouvez-vous être plus précis ?

Mon parcours est en effet caractéristique de ma génération, c'est-à-dire que j'ai rencontré la formation par accident. Je n'y étais absolument pas préparé et c'est une rencontre fortuite, avec le directeur du CESI de Nantes, qui m'y a fait entrer au début des années 1970, par une démarche volontariste de ce directeur, non pas sur ma compétence – je n'en avais aucune – mais sur un potentiel qu'il me supposait. Mon intégration a été suivie, ce qui était tout à fait cohérent au regard de mon profil, par une formation longue, de trois mois à temps plein, nécessaire pour moi et pour les autres : notre métier était en construction et cette formation, indispensable, était en même temps un instrument de la création d'un métier assez largement neuf. Il est d'ailleurs significatif de constater qu'elle s'intéressait davantage aux dimensions psychosociologiques de la formation qu'à son ingénierie (alors même que l'on nous donnait le titre d'ingénieur de formation !). C'était cohérent avec l'époque mais aussi avec le public, majoritairement composé d'hommes d'entreprise formés aux sciences exactes, qui avaient donc besoin de les relativiser... et aussi besoin de savoir animer un groupe.

*Bernard Masingue, après avoir été directeur d'Interface et directeur des ressources humaines de l'AFPA, est aujourd'hui directeur-adjoint de la formation pour le groupe Veolia Environnement (bernard.masingue@groupve.com).
Entretien réalisé par Thierry Ardouin.*

Après avoir été formateur pour des cadres en activité (dans le cas de figure des agents de maîtrise récemment promus cadres), j'ai vécu en 1973-1974 la mutation vers des formations pour des cadres demandeurs d'emploi, et j'ai assisté très concrètement à l'évolution de la formation en tant qu'instrument de mobilité professionnelle et ascenseur social vers la formation au service de l'emploi, mutation qui allait se généraliser dans les années 1980 et 1990. Je pourrais presque dire – et cette observation est intéressante pour une réflexion sur l'ingénierie – que l'on est passé d'une formation qui, exactement sous le même titre, voulait développer la maîtrise d'une culture « de cadre » et l'intelligence de ses codes sociaux, à une formation qui apprenait à assumer et à dépasser l'accident du chômage pour retrouver un emploi. Se pose donc ici la question du rapport entre les contenus et les finalités, et la vérification que, dans l'ingénierie, la question est moins celle des contenus que celle de la finalité, contrairement à ce qu'affirment certains discours.

Durant les années de développement de la formation, suite à la loi de 1971, et ensuite pendant celles au cours desquelles les contraintes des politiques de l'emploi ont pris le pas sur la grande ambition de l'éducation permanente, j'ai travaillé au Point F du CESI Ile-de-France, où j'ai exercé des responsabilités de formation et de développement. Après dix ans d'activité au CESI, avec trois autres ingénieurs de formation de ce centre, j'ai créé Interface, qui restera la grande aventure de ma vie professionnelle, avant de devenir, en 1998, directeur des ressources humaines à l'AFPA et, depuis un an, directeur-adjoint de la formation du groupe Veolia Environnement.

Le « Point F » est peu connu des praticiens et des théoriciens de la formation. Qu'était-il ? En quoi consistait ce lieu, voire cette ambition ?

Au-delà du fait que le Point F a été un moment professionnel essentiel pour moi, c'est surtout un signe marquant de l'époque, d'une volonté politique et pédagogique. Au moment de sa conception, nous sommes en 1970, donc après 1968 et l'accord sur la formation de 1969. Jacques Delors est le conseiller social du Premier ministre Chaban Delmas, lequel a le grand projet de la « Nouvelle société ». Ils veulent donner une place importante à la formation, au dialogue social et aux négociations, ce qui produira notamment la loi de 1971 sur la formation professionnelle et l'éducation permanente.

Le directeur du CESI Ile-de-France a alors une idée très intelligente : dans un contexte aussi porteur et à la place où nous sommes, il est de notre responsabilité générationnelle que de savoir inventer un lieu et un espace conçus et dédiés à la formation des adultes, et donc de quitter nos locaux tertiaires banals de Boulogne-Billancourt pour le plateau de Saclay (dont les pouvoirs publics voulaient faire une concentration de « hauts » lieux de formation).

Les pouvoirs publics acceptent de financer ou de garantir les emprunts, et l'aventure commence... Il y a eu non seulement un très important travail de conception architecturale pour un lieu dédié à la formation des adultes, mais de manière plus profonde, une ambition pédagogique autour de l'idée que les formés, qu'on n'appelait pas encore les apprenants, voient leurs apprentissages facilités par l'espace et les moyens qu'il recèle, mieux encore, qu'ils en prennent la propriété pour se qualifier ensemble.

C'était donc une grande ambition qui, nous le verrons, n'a sans doute pas été suffisamment maîtrisée. Mais c'était une démarche passionnante et captivante à concevoir et à organiser. C'était, par exemple, l'invention de salles modulaires pour 20 ou 24, divisibles en deux, trois ou quatre sous-groupes, avec des cloisons mobiles très étanches phoniquement pour permettre à la fois du travail en grand groupe et l'éclatement immédiat en sous-groupes, de manière spontanée. La formation ne restait pas cloisonnée dans une salle, dans un lieu unique et homogène. C'était un lieu de mouvements, un espace pertinent du point de vue de la situation d'apprentissage : des endroits-forums pour les débats, des salles avec de grands tableaux blancs pour les cours magistraux, de grands amphis pour les conférences, un centre de documentation, un gymnase, des terrains de sport, des restaurants pensés pour s'inscrire à l'intérieur même du processus de formation, et aussi des résidences. Il y avait enfin un hall immense, véritable lieu de rencontres, une sorte d'agora ou de forum. Ces espaces étaient accompagnés d'une dynamique éducative qui cherchait à faire vivre les gens et le lieu quasiment 24 h sur 24, avec des conférences, des exposés, des débats, des spectacles et des expositions. Bien évidemment, construit pour 700 places, dans les années 1970, le Point F utilisait à la fois les nouveaux matériaux de l'époque comme le lamellé-collé ou de grands panneaux en plastique très colorés.

C'est un peu l'histoire d'une utopie ?

Le mot ne me plaît pas ! A l'époque de sa conception, le Point F était un projet réaliste. Il s'inscrivait assez logiquement comme une expérience dans l'histoire du développement de la formation des adultes, comme le produit à la fois des Trente Glorieuses et de l'ouverture sociale de Mai 68. Mais dans la réalité des événements, le Point F est arrivé au pire moment. Il a été conçu au début des années 1970 pour ouvrir en 1973, c'est-à-dire exactement au début des années de crise. Et, s'il était un outil des années glorieuses, il n'était pas un outil des années de crise. D'abord, du point de vue des apprentissages et de la formation : c'était certes un outil pour la « promotion sociale et professionnelle par le développement personnel et collectif », mais ce n'était pas du tout un outil adapté à une politique quantitative de crise au service de l'emploi, et souvent de

l'emploi immédiat. Ensuite, d'un point de vue purement matériel, c'était un espace conçu – c'est le moins qu'on puisse dire – sans réel souci des coûts de maintenance, notamment en ce qui concerne le chauffage. Très vite, avec la crise pétrolière, les coûts d'exploitation importants ont fortement pesé sur l'équilibre du compte d'exploitation. L'outil est donc devenu sinon obsolète du moins un peu décalé dans un contexte de crise (sauf si l'on avait réellement su en optimiser les valeurs ajoutées). Enfin, et cela est essentiel à mes yeux et nous ramène très concrètement à l'ingénierie, il y eut un véritable déficit de professionnalisme managérial et pédagogique dans l'usage et dans la promotion de l'outil. Déficit pédagogique et déficit « d'ingénierie » dans le sens où il faut une exigence et un savoir-faire importants pour faire fonctionner une innovation : créativité et rigueur, mais jamais l'un sans l'autre. Le Point F n'était pas seulement un local, c'était un système dans lequel l'indispensable face-à-face pédagogique était pondéré dans une perspective globale de la formation, avec ses différentes dimensions : développement des savoir-faire professionnels, développement personnel et promotion sociale. Pour ce faire, le professionnalisme dans l'ingénierie de la formation est crucial, c'est lui qui fait la différence, la valeur ajoutée pédagogique, et donne du sens à l'usage. Incontestablement, il a fait défaut : dans un projet, le militantisme ne remplace pas le professionnalisme, il le complète et lui donne du sens. C'est déjà beaucoup, mais c'est insuffisant.

48

En définitive, avec du recul, je pense que ses promoteurs, faute de compétences et de vision à long terme, ont craint leur outil et son caractère spécifique et innovant. Les dirigeants de l'époque, dans le contexte nouveau de la crise de 1973-1974, n'ont eu de cesse d'en minimiser le caractère innovant, en s'excusant presque de l'avoir fait, faute de savoir s'en servir. Ils ont ainsi voulu banaliser l'usage du Point F, ce qui était la meilleure manière de le dévaloriser, et surtout de rendre son exploitation insolvable : c'est quand on se sert banalement d'un outil hors normes qu'il coûte une fortune ! Je le répète, il n'y a pas eu à ce moment-là les compétences d'ingénierie nécessaires pour construire et imposer l'usage créatif et rigoureux qu'exigeait un tel investissement (un « usage de sens et de cohérence », pour reprendre une formule que nous valoriserons plus tard à Interface). Ce déficit de compétence était observable sur l'ensemble de la chaîne de production : des dirigeants qui normalisaient dans une logique comptable faute de savoir donner un nouveau chemin ; des formateurs peu à l'aise avec l'enjeu et dépourvus des outils de ce que l'on appelle aujourd'hui la conduite de projet ; un staff logistique (la logistique est toujours très importante en formation !) qui ne savait pas comment faire et qui, faute de sens, se réfugia très vite dans la règle bureaucratique.

Bref, dix ans après son ouverture, le Point F a été vendu à la Police nationale, qui en a fait son centre national de formation.

En quoi le Point F s'inscrivait-il dans une logique d'ingénierie ?

Il se situait dans une perspective qui partait du principe que les apprentissages se font beaucoup par les autres. À cette époque, il y avait non pas vraiment un mépris du savoir, mais une relativisation des disciplines académiques dans l'apprentissage. Le Point F était un outil au service d'une ingénierie, assez explicite d'ailleurs, du groupe comme outil de formation, de professionnalisation. Faire vivre le groupe en tant qu'outil de formation nécessite beaucoup de compétences. Je ne suis pas sûr que le patrimoine de compétences était à la hauteur de l'ambition. Cela exige du temps, donc des coûts, mais aussi des professionnels de la formation, qui dominent leur sujet tout en ayant le recul suffisant pour permettre l'apprentissage dans de telles situations, qui sont beaucoup plus exigeantes en termes de compétences pour les équipes de formation qu'un stage traditionnel et qu'une relation classique maître/élève. Cela explique à mon sens pourquoi, dans le cadre du développement important de la logique quantitative des années 1980 à 2000 d'une formation au service de l'emploi, on a vu se généraliser une ingénierie très « instrumentaliste », privilégiant le recours, parfois dissimulé par l'arrivée de nouvelles technologies, à des pratiques centrées sur la production (les fameuses heures/stagiaires) beaucoup plus que sur le résultat, et un résultat durable. Logiquement, dans ce contexte, si l'ingénierie des moyens s'est très fortement professionnalisée, il y a eu, paradoxalement et presque sournoisement, un processus de déqualification sur l'ingénierie des objectifs, et finalement sur le pilotage du couple objectif-moyen, qui est la vraie finalité d'une ingénierie de la formation (avec, bien sûr, quelques exceptions, mais je crois qu'elles confirment la règle).

Comme vous le releviez dans le contrat d'études prospectives des métiers de la formation, après le « pourquoi ? », se posent deux questions : « Qui fait de l'ingénierie ? », et surtout : « Est-on prêt à payer l'ingénierie ? »

Le constat est amusant et paradoxal ! Tous les acteurs de la formation, quand on les interroge, disent faire ou vouloir faire de l'ingénierie. Mais personne n'est rémunéré pour cela, ce qui, s'agissant d'une activité professionnelle, est quand même gênant.

Pourquoi ? L'achat de l'ingénierie en tant que tel est rare et peu légitime. Il n'y a pas, à proprement parler, un marché du consulting de l'ingénierie. Le travail d'ingénierie existe bel et bien, et il n'est pas possible de faire de la formation sans ingénierie. Mais celui-ci se fait souvent en coût caché, pas toujours avec méthode, en tout cas sans que soient toujours maîtrisés les territoires de responsabilités des différents acteurs dans la « chaîne qualité » de cette ingénierie.

Dans la réalité, quatre grandes familles d'acteurs de la formation interviennent, souvent en faisant financer cette activité par des budgets initialement alloués à d'autres postes. D'abord, interviennent les commanditaires institutionnels : l'Etat et les régions. Théoriquement, dans une logique de maîtrise d'ouvrage, ils élaborent les cahiers des charges et laissant à l'organisme le domaine pédagogique. Mais c'est un rôle difficile que de savoir dire ce que l'on veut et l'investissement que l'on peut y consacrer tout en respectant le territoire de la maîtrise d'œuvre.

La deuxième famille est constituée par les organismes de formation. Eux aussi participent à la démarche d'ingénierie par l'analyse de la demande et par l'appréhension du fossé entre la demande et les capacités de réalisation. La valeur ajoutée, théorique mais essentielle, de l'organisme de formation est bien sa pertinence pédagogique (dans la mesure où le cahier des charges du système client n'est pas trop fermé ni trop rigide et n'enlève pas toute créativité aux systèmes de l'offre). Mais pour les organismes de formation, la neutralité de l'ingénierie peut entrer en conflit avec la réalité de leur offre et celle de leur savoir-faire réel.

Viennent ensuite les responsables de formation des entreprises et des administrations. Je crois malheureusement que le professionnalisme sur l'ingénierie n'est pas assez valorisé dans ce métier, ce qui, à mon sens, nuit considérablement à sa légitimité, et donc à son pouvoir d'intervention et d'influence.

Enfin, une quatrième famille est composée des organismes mutualisateurs. Ils font de l'ingénierie non rémunérée mais financée par la collecte des fonds. Médiateurs entre l'offre et la demande, ils ont d'évidence un rôle naturel d'ingénierie à jouer. Je pense toutefois que dans la gestion du conflit entre le sens et la cohérence (le maximum d'heures pour le maximum de bénéficiaires), les priorités se sont souvent orientées vers un ingénierie des moyens plus que des finalités.

Par ailleurs, il me semble que de grands organismes de formation de services publics tels que l'AFPA et les GRETA auraient pu être davantage moteurs dans le développement de l'ingénierie de la formation, surtout dans la valorisation du couple objectif/moyen, avec une attention particulière à l'objectif et à la finalité (et non pas réduite à la seule ingénierie du titre ou du diplôme). Il y a donc un vrai mélange des genres, d'autant que les consultants s'en mêlent et considèrent que l'ingénierie est superfétatoire quand ils interviennent eux-mêmes.

La leçon à tirer me semble être que le professionnalisme d'ingénierie de formation n'est pas encore véritablement structuré. Certes, il existe des formations pour l'apprendre, mais si l'ingénierie de la formation est incontestablement une démarche, un métier, elle n'est pas encore un emploi. En tout cas, pas un emploi à temps plein et rémunéré en tant que tel.

La démonstration de cela pourrait résider dans ce constat étrange : la formation, métier de verbe qui n'arrête pas d'écrire, qui n'arrête pas non plus d'oublier ce qu'il a dit, écrit et fait. Rituellement, chacun refait des découvertes sur des points qui ont été réalisés, écrits et réécrits, souvent depuis longtemps. C'est parfois drôle et cocasse, mais c'est aussi parfois franchement énervant !

A quoi peut donc servir l'ingénierie de la formation aujourd'hui ?

Limitons-nous au champ de la formation professionnelle. Il me semble que l'enjeu majeur de son ingénierie est triple.

D'abord, il faut savoir si l'objectif est de former des techniciens ou des « professionnels ». Le concept doit être revisité. Le professionnel n'est pas seulement un technicien, c'est un technicien qui sait situer sa technicité dans un ensemble et la mettre au service d'un objectif commun. Le bon technicien est celui qui a l'intelligence du poste de A et du poste de C quand il est B. C'est le carreleur qui sait arrêter son chantier quand le plombier n'est pas passé et qu'il ne sert à rien de monter ses rangs de carrelage si tout doit être démonté ensuite. Il s'agit non seulement de savoir-faire et de faire, mais de situer son travail dans un collectif, une chaîne, un système. Dans ce cadre, au-delà de l'individualisation de la formation sur la seule qualification au poste de travail, l'apprentissage du professionnalisme, à mon sens, est nécessairement collectif, il a nécessairement une dimension collective, ce qui n'est pas le cas de la formation des techniciens. Pour l'ingénierie de formation, l'enjeu est d'être capable de comprendre la dimension individualisante et la dimension collective de l'apprentissage au service d'un objectif de professionnalisation. C'est pourquoi il est important de concevoir des formations qualifiantes avec l'ambition de réelles professionnalisations. Ne nous voilons pas la face, le raccourcissement des temps de formation conduit bien souvent à l'élimination du collectif, donc à la seule logique de qualification du technicien, dans son poste actuel de travail.

Le deuxième enjeu actuel de l'ingénierie est de savoir aborder les questions de formation dans la logique du triptyque : orientation, formation, validation. La complexité des enjeux de la compétence pour aujourd'hui et pour demain est devenue telle qu'il est illusoire de penser que chacun peut, seul, être « entrepreneur de lui-même » dans la création, le maintien et le développement de son employabilité. D'où l'indispensable association de l'orientation (en amont) et de la validation (en aval) avec la formation proprement dite. C'est une condition indispensable de la pertinence de ses objectifs et de ses modalités, et ensuite de son utilité pour la personne par la reconnaissance qu'apporte (ou qu'apportera) la validation de ses acquis sur le marché du travail, véritable juge de paix de la réalité et de la pertinence de la qualification. Ce triptyque constitue l'instrument indispensable pour qu'il y ait un usage effectif du droit à la for-

mation ; les signataires de l'accord du 20 septembre semblent l'avoir bien compris. Ce qu'il faudra évaluer sera alors à la fois l'emploi durable pour la personne et sa capacité à évoluer dans son environnement. L'évaluation noble de la formation, c'est l'évaluation du devenir professionnel et social de ses bénéficiaires.

Enfin, le troisième enjeu pour l'ingénierie est de savoir revenir aux fondamentaux, d'oser les revisiter : la question de savoir comment l'adulte apprend est bien utile même si elle est parfois oubliée ; de même, maîtriser la différence entre l'inductif et le déductif doit permettre de construire des dispositifs bien plus pertinents que ceux conçus sous la fascination des outils. Il faut envisager le fait que, demain, les adultes revendiqueront le droit d'apprendre à leur manière. Il est en réalité question ici de la productivité des systèmes de formation, de leur performance et de leur pertinence, avec ce que cela comporte comme difficultés pour mesurer et dépasser les seuls points de vue économiques ou administratifs. La question de la performance éducative et pédagogique participe du professionnalisme des formateurs et de l'ambition de l'ingénierie de la formation.

En définitive, quel avenir entrevoyez-vous pour l'ingénierie ?

Il ne peut y avoir de formation légitime, utile, pertinente, sans ingénierie. L'avenir de l'ingénierie est donc radieux, d'autant plus que, sans vouloir « faire mode », il peut être un bel instrument au service du développement durable, aux niveaux technique et professionnel mais aussi social. Que l'individu devienne, soit et demeure un professionnel, dans une employabilité renouvelée, accompagné dans sa qualification, n'est-ce pas là une belle ambition ?

Le nouveau défi de l'ingénierie de la formation sera sans doute de savoir travailler sur l'accord du 20 septembre 2003, dans l'idée d'une « ingénierie de l'accord » ou d'une « ingénierie de la loi ». Mais j'insiste, l'ambition de l'ingénierie n'est réaliste qu'avec un professionnalisme rigoureux, lucide et créatif, de ceux qui la pratiquent. Si cela passe par leur propre formation, cela ne passe pas seulement par elle. C'est donc un beau chantier qui se poursuit !

Note d'orientation sur la formation professionnelle du personnel, DRH de l'Afpa, 15.06.2000

**NOTE D'ORIENTATION SUR LA FORMATION
PROFESSIONNELLE
DU PERSONNEL**

①

Mise en œuvre 2000 – 2001

SOMMAIRE

1. PREAMBULE.	3
2. LES ORIENTATIONS NATIONALES.	4
2.1. Cadre général.	4
2.2. Les axes prioritaires.	5
2.3. Les Orientations Nationales : Récapitulatif.	9
3. MODALITES DE MISE EN ŒUVRE.	10
3.1. Principes.	10
3.2. Calendrier de l'Offre de formation.	11
3.3. Indicateurs de progrès.	11
3.4. Champ d'application.	11
4. ANNEXE : Fiches Détaillées.	12

2. LES ELEMENTS CONTRIBUTIFS AU PILOTAGE DE LA POLITIQUE DE FORMATION.

2.1 LA MISE EN PLACE D'UN PROCESSUS DYNAMIQUE D'ELABORATION, DE REALISATION ET DE SUIVI DE LA POLITIQUE DE FORMATION.

L'articulation des six « familles » de besoins¹ structure les axes de la politique de formation de l'AFPA.

Leur pondération en définit la consistance.

Cependant, l'efficacité de cette politique dépend d'abord de l'appréciation et de la clarté des rôles et responsabilités entre l'ensemble des protagonistes concernés.

La définition des nouvelles orientations issues du contrat de progrès et l'évolution des organisations qui en découle imposent, aujourd'hui, de redéfinir ce **canevas méthodologique, principal instrument de compréhension des missions et des prérogatives de chacun.**

S'il met en perspective ces prérogatives, ce canevas² doit souligner la dynamique des tâches fondamentales incombant aux acteurs principaux intervenant aux trois niveaux de l'activité de formation (la politique et la stratégie, la gestion des projets de formation, et, l'évaluation et le retour sur investissement).

Il a pour objectifs :

- ① de permettre à l'AFPA de situer ses pratiques décisionnelles (en matière de formation) et de décider à sa convenance de leur progression,
- ② de permettre à chaque acteur de mesurer les modifications qu'il doit apporter à son rôle de *manager en formation*,
- ③ de donner à chaque acteur les instruments, outils et démarches nécessaires pour mesurer et rentabiliser l'investissement formation dans le cadre de ses responsabilités.

¹ besoins définis par le tableau figurant à la page 4 du présent document,

² A titre d'hypothèse de travail figure, en annexe, un exemple de processus opérationnel (ou canevas méthodologique).



Ce processus opérationnel permet à l'Institution d'apprécier la participation réelle de tous les acteurs concernés tout au long du processus d'investissement – formation, et de mieux maîtriser l'efficacité et l'efficience de sa politique de formation.

2.2 LA MISE EN PLACE D'UNE POLITIQUE BUDGETAIRE RIGOUREUSE.

Le budget consacré à l'effort de formation est, depuis plusieurs années, supérieur à 4% du budget global de l'Institution, soit plus de 6% de la masse salariale.

C'est dans le cadre de cette limite qu'il convient d'inscrire la politique de formation de l'AFPA.

Il s'agit, aujourd'hui, pour l'AFPA non de dépenser plus mais dépenser mieux et de donner, ainsi, à la dépense le maximum d'efficacité.

Piloter la politique de formation impose, donc, de savoir :

- ① contrôler et maîtriser les coûts directs et indirects de l'activité formation (de son personnel). Cela passe non seulement par la mise en place d'un processus opérationnel d'élaboration (cf. § 2.1) mais également par la construction, à chaque niveau de responsabilité, de tableaux de bord pertinents,

- ② construire une véritable politique d'achat de formation, basée sur une logique de prestations de services se conformant à la relation client – fournisseur. Cela passe non seulement par la mise en œuvre du processus défini ci-dessus, mais également par la construction d'une véritable offre (évolutive) de formation intégrant des organisations pédagogiques et démarches d'apprentissages plus conformes à nos contraintes de production, d'organisation et financières, et révélatrice de nos qualités d'innovations pédagogiques,

- ③ identifier des sources de financement externes pouvant accompagner certains investissements formatifs lourds¹. Cela passe par le renforcement de notre connaissance en matière de financements européens mais également par un contrôle rigoureux du respect des procédures fiscales en matière d'imputabilité des dépenses (déductibles).

2.3 LA MISE EN PLACE D'UNE ORGANISATION EN RESEAU ET LA MISE EN ŒUVRE D'UNE DEMARCHE BASEE SUR LA LOGIQUE DE PROJET.

La DRH confie au Service Formation le pilotage de la mise en œuvre de la politique de formation des salariés de l'AFPA.

Cependant, comme toute unité appartenant à une structure centrale, elle est soumise à la stabilité de ses effectifs.

Aussi pour assurer les missions qui lui sont confiées et développer les activités nécessaires à la réussite de la politique de formation, il est demandé, à ce service, de mettre en place une organisation ouverte, flexible et rationnelle dont le fonctionnement s'appuiera sur la démarche de logique de projet.

Par organisation ouverte, flexible et rationnelle, il convient de comprendre une organisation évolutive en fonction du volume d'activités à réaliser, des priorités assignées et des compétences dont dispose l'Institution.

La base de cette organisation sera composée, en priorité, par des collaborations régionales² en harmonie avec la mise en œuvre des plans régionaux de formation.

¹ Exemple : la politique de formation liée à la politique nationale de sécurité,

² En accord avec les responsables des centres de résultats concernés.



3. LE PLAN D'ACTION.

Ainsi, en accord avec le réseau RRH, un premier groupe de travail composé de collaborateurs régionaux sera, sous la conduite du service formation, en charge de construire le canevas méthodologique (cité plus haut), de le faire valider et de le mettre en œuvre.

A ce groupe s'ajouteront, en accord avec les directions concernées, les personnes à qualité nécessaires à la conduite de ce projet.

Il appartiendra à ce groupe d'élaborer un planning identifiant l'articulation entre les différents travaux intermédiaires à conduire, fixant les échéances (à synchroniser avec celles déterminées par l'agenda social) et respectant les impératifs de production.

Le plan de formation 2001 devra être formalisé à partir de cette méthodologie.

Concomitamment à ce projet, deux autres chantiers seront engagés :

- ① la formalisation, la communication et la mise en œuvre de la politique budgétaire,
- ② la formalisation, la communication et la mise en place de l'offre de formation.

La réalisation de ces chantiers sera, comme le précédant, assurée par des groupes de travail *ad hoc*.

Orientations générales pour une politique pluriannuelle de formation, Direction de la formation du Groupe Veolia Environnement, 2005



Orientations générales pour une politique pluri-annuelle de formation

*Note de cadrage
en vue des plans de formation 2005*

1. Préambule

Le profil unique sur le marché des services à l'environnement et le modèle d'entreprise spécifique de Veolia Environnement représentent une opportunité et une responsabilité : une opportunité pour accroître notre développement dans le monde en s'appuyant sur la valeur ajoutée et la complémentarité de nos 4 activités, une responsabilité à l'égard de nos clients, collectivités locales, clients industriels et tertiaires et à l'égard de l'ensemble de nos collaborateurs.

La politique ressources humaines participe de cette ambition. C'est pourquoi, elle accorde une place centrale à la gestion et au développement des compétences des collaborateurs, laquelle se trouvera renforcée par les engagements et les mesures de l'accord de méthode sur la gestion des compétences et la formation professionnelle, applicable dans un premier temps au seul contexte français, mais dont l'esprit pose les principes d'action en matière de gestion du des compétences au sein du Groupe.

Cette attention et cet engagement de Veolia Environnement à l'égard du développement des compétences de ses collaborateurs se traduisent par un investissement récurrent et significatif en matière de formation. A titre de rappel, les dépenses formation dans le monde se sont élevées à hauteur de 105,9 millions d'euros en 2003.

Cet investissement formation est au service du développement du Groupe, dans chacune de ses activités et sur l'ensemble des territoires où elle opère. Il mérite donc d'être anticipé, quel que soit le dispositif légal ou contractuel existant dans le pays. Cette anticipation connaît des traductions annuelles, appelées ici plan, mais s'inscrit de fait dans une logique pluri-annuelle, correspondant à la fois à la vision moyen-long terme que nos activités exigent et à la durée d'acquisition et de développement de compétences de nos différents métiers.

La présente note a pour objectif de qualifier les orientations générales de la politique de formation au travers du rappel de ses finalités, de la communication des axes prioritaires auxquels elle entend répondre, de l'énonciation des principes d'action et du calendrier à respecter.

2. Les finalités de notre politique de formation

Notre politique de formation, initiale ou continue, poursuit **4 finalités majeures** :

- **Professionaliser nos collaborateurs dans leurs métiers et dans leurs contextes de travail**

L'adaptation aux postes de travail, la mise en place d'organisations du travail plus performantes nécessitent d'accompagner en continu le développement de compétences de nos collaborateurs.

- **Développer la culture Veolia Environnement**

La valeur ajoutée que représente pour nos clients la complémentarité des activités de l'entreprise requiert une solidarité et une synergie croissante. La formation contribue à l'identification et au développement de cette culture commune à nos activités et requise par le développement de Veolia Environnement.

- **Accompagner la politique de mobilité du Groupe**

La formation a vocation à accompagner les parcours professionnels des salariés, que ces parcours soient le fait d'une décision personnelle ou d'une évolution d'organisation ou de marché. La formation est un outil central au service d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

- **Accompagner le développement commercial.**

Le savoir-faire de Veolia Environnement en matière de formation constitue un avantage concurrentiel sur nos concurrents. Il convient donc de démontrer au quotidien la capacité de chacune des entités du Groupe de mettre en place des actions de formation pertinentes à l'intention de nos collaborateurs ou futurs collaborateurs, au bénéfice de nos clients.

3. Les axes prioritaires de formation

Les 4 axes prioritaires du plan de formation pluriannuel de Veolia Environnement et plus particulièrement du plan de formation 2005 sont les suivants :

- **Axe 1 : Contribuer au développement de la performance des équipes et des salariés dans les unités de travail**

La performance attendue à l'échelon de chacune des entreprises ou équipes de travail requiert un professionnalisme constant. La formation contribue à lui en donner les moyens.

Les actions de formation qui seront engagées dans ce cadre relèvent de la **responsabilité du management en lien avec les structures Ressources Humaines et de formation de proximité**. Elles s'appuient sur une logique de plan de développement des compétences.

A titre d'exemple, sans viser l'exhaustivité, on trouvera sous cet axe les actions de formation, initialisées par l'encadrement de proximité, sur des thèmes tels que : les formations techniques aux différents métiers, les homologations, les habilitations, mais aussi, le management d'équipe, la communication, la mise en place de nouveaux systèmes d'information...

- **Axe 2 : Contribuer à la réussite des objectifs des Divisions**

Le développement des activités des Divisions s'appuient sur les objectifs et compétences spécifiques qu'elles pilotent.

Les actions de formation qui seront engagées dans ce cadre relèvent de la **responsabilité du management de ces Divisions en lien avec les structures Ressources Humaines et de formation**.

A titre d'exemple, on trouvera sous cet axe les actions de formation, relevant du pilotage des dimensions techniques métier dont la responsabilité incombe aux seules Divisions et celles, sur des thèmes tels que : la sécurité, le développement de nouveaux services, le pilotage économique des activités notamment en cohérence avec le plan d'efficacité 2005, les nouveaux cadres réglementaires et juridiques spécifiques,...

- **Axe 3 : Contribuer à la performance globale de Veolia Environnement et à la réussite des politiques des Directions du Siège**

Le **projet Veolia Environnement**, dont la devise est « un seul métier : les services à l'environnement », constitue, en tant que telle, une orientation et un programme de développement de compétences.

Pour ce faire, **la Direction Générale de Veolia Environnement** est amenée à décider le déploiement, à court, moyen ou long terme d'actions valant pour l'ensemble des métiers et Divisions du Groupe.

En 2005, l'accent sera maintenu sur :

- Le développement d'une **culture partagée** sur l'ensemble des métiers et des enjeux de l'entreprise pour les collaborateurs cadres nouvellement embauchés ou nouvellement promus.
- Le renforcement d'une **culture managériale commune** de l'agent de maîtrise au cadre dirigeant sur les champs des compétences clés du management de délégation de services à l'environnement.

Par ailleurs, à l'initiative des **Directions du Siège de Veolia Environnement**, il est d'ores et déjà possible d'identifier les priorités suivantes :

- Le développement des compétences des collaborateurs contribuant à la réussite des prestations et des services commercialisés aux clients industriels et tertiaires.
 - Le développement des compétences des acheteurs.
 - La poursuite du développement des compétences des collaborateurs touchés directement ou indirectement par les nouvelles normes comptables et financières.
 - Le développement des compétences des collaborateurs en charge de la lutte contre l'insécurité au travail, notamment dans le cadre du programme « santé attitude ».
 - Le développement des compétences des collaborateurs acteurs ou candidats de la fonction ressources humaines.
- **Axe 4 : Contribuer à la réussite des projets de mobilité, de reconversion professionnelle et aux projets personnels des salariés**

Veolia Environnement, par son implantation géographique et par la diversité de ses métiers offre à chacun de ses salariés la possibilité d'évoluer professionnellement, qu'il s'agisse de mobilité géographique, fonctionnelle ou promotionnelle.

Par ailleurs, les aléas d'une vie professionnelle sont aujourd'hui nombreux et rendent indispensable une attention collective et individuelle au maintien et au développement de l'emploi de chacun de nos salariés.

L'objectif de 3% d'apprentis ou de salariés en cours de validation des acquis de l'expérience sera affiné compte tenu de la nouvelle réglementation française. Il est probable que les actions de ce type seront amenées à croître fortement à horizon 2007.

A titre d'exemple, on trouvera sous cet axe les actions de formation, suscitées par des reconversions professionnelles, par des parcours de professionnalisation, par des bilans de compétences ou des validations des acquis de l'expérience, et dont il conviendra de conserver la trace dans des passeports de formation.

4. Les principes d'action en matière de formation

Pour répondre aux finalités de la formation et faciliter la mise en œuvre des axes prioritaires retenus, Veolia Environnement déploie une ingénierie qui repose sur **5 principes d'action** :

- **La formation s'appuie sur un co-investissement.**

L'acquisition et le développement des compétences sont une responsabilité partagée de l'entreprise et du salarié. Dans cet esprit, la formation exige un engagement conjoint du salarié et du management, soutenu par les formateurs, les maîtres d'apprentissage, les tuteurs.

- **La formation concerne toutes les catégories de personnel.**

Compte tenu de la structure des effectifs de notre Groupe et de la nature de nos activités, il convient de s'assurer que toutes les catégories de personnel accèdent à la formation et que nos plans de formation privilégient les catégories de personnel les plus nombreuses et les moins qualifiées.

- **La formation doit viser l'intelligence de la tâche.**

La formation ne peut se contenter de communiquer un simple geste professionnel, elle doit aussi transmettre « l'intelligence » du métier en particulier par l'appréhension du contexte, souvent complexe, dans lequel il s'exerce et par l'identification de la qualité souhaitée par le client.

- **Veolia forme Veolia**

Les technicités du Groupe reposent sur des savoir-faire constitués, vivants et évolutifs. C'est pourquoi Veolia Environnement développe une pédagogie de l'alternance, qui articule des séquences académiques de formation et des séquences sur les lieux de travail. Cette chaîne d'apprentissage implique l'ensemble des parties prenantes : les formateurs, les maîtres d'apprentissage ou tuteurs, le management et bien sûr les apprenants. C'est à cette condition que Veolia forme Veolia.

- **Les compétences acquises doivent être reconnues.**

Le Groupe veut développer les possibilités d'obtention d'un diplôme ou d'un titre professionnel. Pour ce faire, il est nécessaire que les compétences acquises en formation puissent déboucher sur des systèmes de reconnaissance, tels que les titres ou les diplômes nationaux.

5. Les modalités et le calendrier des plans de formation 2005

Les finalités et les principes d'action de la politique de formation doivent se traduire dans des **modalités d'action et de pilotage** qui en assureront la crédibilité et la lisibilité. Ces modalités sont de deux ordres :

- Tout d'abord, un processus d'identification des besoins de développement des compétences qui doit s'appuyer sur un ensemble de modalités à l'intérieur desquelles les **comités métiers, les plans de développement de compétences et les entretiens annuels** tiennent une place nécessaire et déterminante.
- Ensuite, sur l'établissement de **critères et d'indicateurs de suivi des politiques** (à partir, en particulier, des 5 principes d'action), permettant des consolidations fiables à l'échelle de chacun des niveaux d'agrégation du Groupe.

Par ailleurs, le **calendrier général** des plans de formation 2005 s'établira de la manière suivante :

Calendrier	Etapas	Acteurs
Début juin	Transmission de la note d'orientation Groupe aux Divisions	Direction de la Formation Groupe
Juin	Elaboration et transmission des notes d'orientation des 4 Divisions	Directions de Formation des 4 Divisions
Juillet-Septembre	Elaboration des plans de formation des unités opérationnelles	Services formation des Unités de travail
Septembre-Octobre	Consolidation et arbitrages au niveau des Divisions	Directions de Formation des 4 Divisions
Octobre-Novembre	Consolidation et arbitrages au niveau de la Direction de la Formation du Groupe	Directions de Formation des 4 Divisions et Direction de la Formation du Groupe
Décembre	Présentation du plan de formation au COMEX	Direction de la formation Groupe
Décembre	Consultation des partenaires sociaux	Directions de Formation des 4 divisions et/ou unités de travail

6. Note relative aux spécificités du contexte français

Le contexte de la formation en France va connaître en 2005 des mutations qui impacteront significativement nos pratiques :

- Il s'agit, tout d'abord, de la **nouvelle loi et de l'accord interprofessionnel sur la formation professionnelle continue de septembre 2003**, qui nécessiteront de savoir prendre en compte les notions et démarches de :
 - Droit Individuel à la Formation (DIF),
 - Contrat et période de professionnalisation,
 - Passeport formation ,
 - Entretien professionnel,
 - Validation des Acquis de l'Expérience (VAE).

Les conséquences de cette réforme et de ces mesures feront l'objet d'une communication très large au sein du réseau Ressources Humaines et Formation dès qu'elles seront complètement stabilisées et finalisées (publication des décrets d'application) et leurs conditions de mise en œuvre précisées par les négociations de Branche actuellement en cours.

- Il s'agit, ensuite, de l'**Accord de méthode sur la Gestion des compétences et la formation professionnelle**, en cours de négociation avec le Comité de Groupe et dont les objectifs généraux envisagés pourraient être de :
 - Participer à la construction et à l'évolution des métiers de service à l'environnement
 - Faciliter la mise en place d'organisations du travail plus performantes grâce à une plus grande autonomie et à un meilleur professionnalisme des collaborateurs du groupe
 - Encourager une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences dans un contexte de vieillissement de la population active et de rareté des ressources en main d'œuvre.
 - Favoriser l'engagement de tous les salariés dans le développement de leurs compétences.

Afin de promouvoir ces objectifs, les moyens suivants seraient favorisés :

- Le développement d'une offre de formation ouverte à l'ensemble des métiers du Groupe au travers du développement des Campus Veolia Environnement,
- Le développement au sein de chaque division d'un dispositif de description des compétences attendues et de validation des compétences effectivement exercées par chaque salarié,
- La mise en place de services d'orientation professionnelle et d'aide à la mobilité,
- La possibilité offerte à chacun de faire valider ses acquis en cours de carrière à travers l'obtention d'un diplôme, d'un titre professionnel ou d'une certification établie paritairement au sein d'une Branche professionnelle,
- Un contrat de développement des compétences pour tous ceux qui souhaitent évoluer vers un autre emploi considéré comme stratégique au sein du Groupe,

- La mise en place de parcours de professionnalisation pour tous ceux qui ne disposent pas d'un premier niveau de qualification ou pour ceux qui doivent connaître une reconversion professionnelle au sein du Groupe
- Un dispositif de veille prospective sur les besoins en compétences au sein du Groupe et sur l'évolution des métiers et des emplois
- Le développement de la fonction tutorale,
- L'ouverture au sein de chaque Division du Groupe d'une concertation annuelle avec les Organisations syndicales sur le plan de formation.

Dès sa signature –et sous ses modalités définitives- les conséquences de cet accord sur les pratiques de gestion des ressources humaines feront l'objet d'une communication très large au sein du réseau Ressources Humaines et Formation afin de savoir, au mieux, les prendre en compte.

- Il s'agit, enfin, de la mise en place au 1^{er} janvier 2005 d'une **politique et d'une organisation de mutualisation des fonds de la formation professionnelle**. Elles auront clairement comme finalité de faciliter le financement équitable des investissements de formation privilégiés par la nouvelle loi et l'accord cadre Groupe.

A l'automne 2004 des réunions de travail seront mises en place pour informer le réseau formation sur ces nouvelles dispositions et en particulier sur leur organisation administrative.

3. Sur les organismes de formation et leurs acteurs

Les organismes privés de formation. Enjeux et perspectives des emplois et des compétences, La documentation française, 1998, sommaire, p. 3-6, introduction, p. 11-13

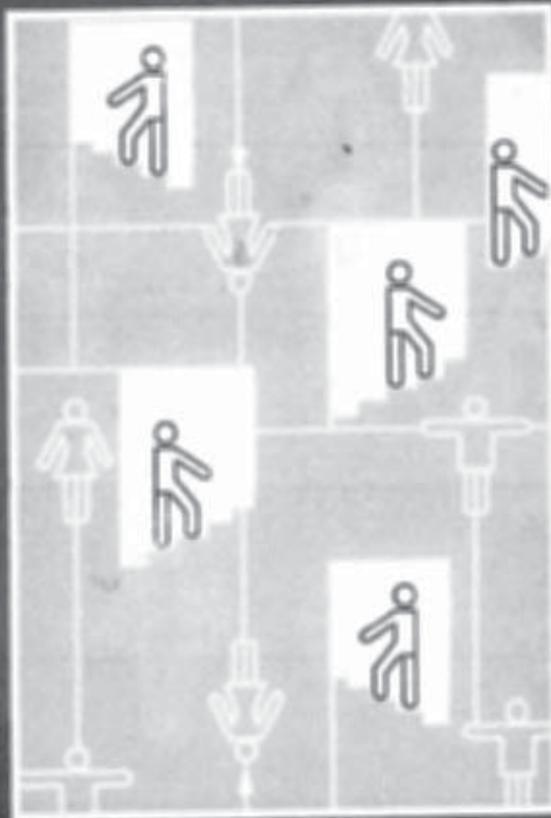
« L'évolution des emplois dans les métiers de la formation », *Revue Pour*, n°162, juin 1999, p. 107-114

« Où vont les organismes de formation ? », *Éducation permanente*, n°132/1997-3, p. 73-81

Les organismes privés de formation. Enjeux et perspectives des emplois et des compétences, La documentation française, 1998, sommaire, p. 3-6, introduction, p. 11-13

LES ORGANISMES PRIVÉS DE FORMATION

Enjeux et perspectives
des emplois et des compétences



Ministère de l'emploi
et de la solidarité

1392

La documentation Française



SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	7
PRÉFACE	9
INTRODUCTION	11
Première partie	
Analyse de l'existant	15
Introduction	17
Le champ du CEP.....	17
Les objectifs de «l'analyse de l'existant».....	18
Méthodologie : Les approches et les outils	21
Le dénombrement des établissements et des emplois.....	21
L'analyse du marché.....	23
Les ressources humaines actuellement en place et leurs trajectoires professionnelles.....	24
Les pratiques de gestion des ressources humaines et les caractéris- tiques des emplois.....	27
Les métiers de la formation et le référentiel d'activités par familles professionnelles.....	27
Les formations professionnelles : formations diplômantes et missions «Formation de formateurs».....	31
Chapitre 1	
Le dénombrement des établissements et des emplois	33
Rappel : la définition de la branche.....	33
L'identification des organismes de la branche et fiabilité de l'infor- mation.....	33
Le dénombrement des établissements.....	35
Le dénombrement des emplois.....	36
Conclusion.....	38
Chapitre 2	
L'analyse du marché	39
Panorama actuel du marché de la formation.....	39
Les tendances longues qui ont marqué l'activité de la formation pro- fessionnelle.....	42
Conclusion.....	44

Chapitre 3	
Les ressources humaines actuellement en place et leurs trajectoires professionnelles	47
Introduction	47
Les caractéristiques socio-démographiques des salariés de la fonction formation	48
Leurs trajectoires professionnelles.....	52
Conclusion.....	55
Chapitre 4	
Les pratiques de gestion des ressources humaines et les caractéristiques des emplois	57
Les pratiques de recrutement	57
La gestion des carrières	59
La politique de formation	61
Les caractéristiques des emplois.....	63
Conclusion	66
Chapitre 5	
Les métiers de la formation et le référentiel d'activités par familles professionnelles	69
Introduction	69
L'analyse des questionnaires Salariés et l'identification de plusieurs métiers-types	70
La nécessité de choisir un niveau de maillage plus fin: les domaines d'activités couverts par la branche	74
Le référentiel d'activités par familles professionnelles	75
La famille « Animation de dispositifs de formation et prestations d'orientations »	79
La famille « Ingénierie de formation – Ingénierie pédagogique »	88
La famille « Marketing – Commercial »	92
La famille « Management – Gestion d'un organisme »	97
Conclusion	103
Chapitre 6	
Les formations professionnelles: formations diplômantes et missions « Formation de formateurs »	105
Les caractéristiques quantitatives de l'offre globale de formations diplômantes	105
Les caractéristiques qualitatives des diplômés à finalité professionnelle	107
Les missions « Formation de formateurs »	112
Conclusion	112

partie	
Analyse prospective.....	115
Introduction	117
Les incertitudes majeures.....	118
Les points de non-retour.....	119
Les variables d'évolution.....	120
Chapitre 1	
variables d'évolution de la formation	121
La gestion des budgets de formation.....	121
La qualité.....	122
L'ouverture des dispositifs	123
L'individualisation du rapport à la formation.....	124
Le lien formation-travail.....	126
Le rôle des puissances publiques.....	127
L'organisation du travail en formation	128
Les publics-cibles.....	130
Chapitre 2	
Les scénarios d'évolution de la formation	133
Introduction méthodologique.....	133
Scénario 1: la régression pédagogique.....	135
Scénario 2: l'élitisme éducatif.....	140
Scénario 3: la formation contractuelle.....	145
Scénario 4: la société cognitive	150
Conclusion	154
Chapitre 3	
Les perspectives d'évolution de l'emploi et des compétences.....	155
Introduction.....	155
Les déterminants de l'organisation de l'emploi et des compétences.	156
Trois clés autour desquelles s'organisent l'emploi et les compéten-	
ces	162
L'impact des évolutions sur les familles professionnelles.....	169
Famille 1 : « Animation de dispositifs et prestations d'orientations » ..	173
Famille 2 : « Ingénierie de formation et ingénierie pédagogique ».....	178
Famille 3 : « Marketing – Commercial »	180
Famille 4 : « Gestion – Management d'un organisme ».....	182
Troisième partie	
Préconisations	187
Introduction	189

Portée et limites du CEP.....	189
Rappel méthodologique: le choix d'un « maillage » pertinent.....	191
Chapitre 1	
Les enjeux et les défis pour la branche.....	193
Chapitre 2	
Préconisations.....	195
Le diagnostic stratégique des organismes.....	196
La veille concurrentielle.....	197
La veille technologique.....	198
Les partenariats, la mutualisation et la capitalisation.....	199
La concertation sociale.....	200
La recherche-action sur la productivité.....	201
L'observatoire des activités et des emplois.....	202
Le référentiel de compétences.....	203
Le développement des compétences.....	204
La validation des compétences.....	206
L'offre de formation initiale et continue.....	207
Conclusion.....	209
Quatrième partie	
Outils d'aide à la décision pour la branche.....	211
Chapitre 1	
Tableaux de bord d'un organisme de formation.....	213
Introduction.....	213
Contenu des tableaux de bord.....	215
Tableau de bord simplifié.....	226
Lexique des tableaux de bord.....	232
Chapitre 2	
Présentation du support de diagnostic Formascope.....	237
Présentation et mode d'emploi de Formascope.....	237
Formascope.....	238
Annexes.....	245
Liste des membres du comité de pilotage (annexe 1).....	247
Liste des organismes de formation rencontrés dans le cadre des monographies (annexe 2).....	249
Liste des personnes rencontrées dans le cadre des études prospectives de la phase prospective (annexe 3).....	251
Références bibliographiques de l'analyse de l'existant (annexe 4).....	253
Références bibliographiques de la phase prospective (annexe 5).....	255

Introduction

Le Contrat d'Études Prospectives des organismes privés de formation a été réalisé de 1995 à 1997 dans le cadre d'une convention signée par le Ministère de l'Emploi et de la Solidarité (Délégation générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle) et la Fédération de la Formation Professionnelle. Il fait suite à l'accord entre l'État et les Partenaires Sociaux de la branche signé le 28 juin 1994.

Réalisé par INTERFACE Études et Formation il a été négocié et initié par François Vidal qui s'y est investi avec méthode et conviction jusqu'à sa disparition en février 1996.

Il a fait l'objet tout au long de sa réalisation d'un travail de suivi et d'orientation par un groupe de pilotage composé de l'ensemble des partenaires sociaux de la branche, de représentants de l'État et d'experts, (on trouvera ci-après la liste des membres de ce comité).

Son pilotage a été assuré par Bernard Masingue et Philippe Carré; sa coordination permanente par Anne Putot; les études et enquêtes ont été réalisées par Christian Batal, Olivier Charbonnier, Sarah Guilloët, Philippe Joffre, Emmanuelle Labeyrie, Francine Pallut, Marc Rolland, Francesco Secci, Sophie Thiévant et Monique Vaillant.

Pour cette mission, INTERFACE a pu bénéficier des expertises d'Hugues Blassel et de Pierre Caspar qui à des moments essentiels de l'étude sont venus apporter à l'équipe la force de leurs expertises et l'amitié de leurs coopérations.

Les concours de Bernard Martory, André Tarby et Bruno Richardot ont été déterminants pour produire les analyses et outils complémentaires que leurs compétences scientifiques leur permettaient de concevoir.

La coopération méthodologique du CEREQ représenté par Anne-Marie Charraud, qui réalisait à la même époque une enquête nationale de la situation économique et sociale des organismes de formation couvrant un champ plus large que celui de ce CEP a permis de mettre en perspective les résultats du CEP et d'en valider les hypothèses.

Dans le cadre de ce travail de très nombreuses personnalités et de très nombreux acteurs de la formation ont été rencontrés soit à l'occasion d'entretiens individuels, soit dans des groupes de travail. Ils soient ici, même anonymement du fait de leur nombre, remer-

ciés très sincèrement de leurs témoignages, réflexions et convictions qui ont permis de nourrir l'analyse prospective et les préconisations qui concluent cette mission.

Le présent rapport est structuré en quatre parties :

Première partie : Analyse de l'existant. Elle comporte le dénombrement des établissements et des emplois des organismes de la branche, l'analyse de leur marché, puis la description des ressources humaines de la branche et de leurs trajectoires professionnelles, ainsi que l'analyse des pratiques de gestion des ressources humaines et des caractéristiques des emplois. Elle présente également l'analyse des métiers de la formation, le référentiel d'activités par familles professionnelles et l'étude des formations professionnelles aux métiers de la formation.

Deuxième partie : Analyse prospective. Elle présente les huit variables d'évolution identifiées à l'analyse croisée de six études prospectives intitulées : «L'évolution du droit de la formation», «L'évolution de la demande de formation dans les grandes entreprises», «L'évolution de la demande de formation dans les PME-PMI», «L'évolution de la demande de formation de l'État», «Les lieux d'innovation pédagogique» et «L'évolution des métiers de la formation – Étude bibliographique». Compte tenu de leur volume, ces études constituent une partie annexe du CEP qui sera à la disposition du lecteur s'il en fait la demande auprès des membres du comité de pilotage ou d'INTERFACE. Découlant du repérage des huit variables d'évolution, cette partie présente les quatre scénarios d'évolution possibles de la branche, ainsi que les perspectives d'évolution de l'emploi et des compétences.

Troisième partie : Préconisations. Elle formule des axes d'action nécessaires pour relever les enjeux et les défis qui se poseront à la branche et suggère les moyens de leur mise en œuvre, sachant que ceux-ci feront nécessairement l'objet de négociations entre les partenaires concernés.

Quatrième partie : Outils d'aide à la décision pour la branche. Elle comporte les outils produits à l'occasion de ce CEP : les tableaux de bord d'un organisme de formation qui permettent d'en suivre les performances tant sociales qu'économiques et le «Formascope», outil de diagnostic, à usage individuel ou collectif, des domaines d'activités décrits dans le référentiel présenté en première partie.

Annexes: Elles se composent de trois listes, celle des membres du Comité de pilotage, celle des organismes de formation étudiés dans le cadre des monographies et enfin, celle des personnes rencontrées dans le cadre des études prospectives. Cette partie fournit également les bibliographies principales des deux parties, «Analyse de l'existant» et «Analyse prospective».

**« L'évolution des emplois dans les métiers de la formation », *Revue Pour*,
n°162, juin 1999, p. 107-114**

L'évolution des emplois dans les métiers de la formation

Bernard MASINGUE

Directeur d'Interface

Interface a été le maître d'œuvre du Contrat d'études prospectives des organismes privés de formation¹. Les résultats de ces travaux ont été présentés aux différents acteurs de la formation (dirigeants d'organismes, partenaires sociaux, formateurs salariés et indépendants, représentants de l'État et des régions...). Cette présentation a provoqué des débats et discussions qui nous ont permis d'approfondir la réflexion sur les évolutions des métiers de la formation, celles qui sont actuellement marquantes et celles qui sont prévisibles.

Sans avoir l'ambition d'être exhaustif, nous nous proposons d'évoquer ici quelques faits saillants qui, de notre point de vue, risquent d'influencer les pratiques sachant qu'il reviendra aux acteurs concernés d'en dégager des principes d'action et de savoir les mettre en œuvre.

107

Nombre d'acteurs de la formation sont venus à cette activité dans la mouvance des dynamiques créées par la loi de 1971. Ils y sont venus pour des raisons diverses, mais pour tous il s'agissait d'une activité professionnelle dans un milieu « neuf », peu structuré, où les pratiques restaient largement à inventer. D'où pour certains une sorte d'esprit pionnier et pour tous la nécessité d'être en quelque sorte autodidactes dans leur métier puisque celui-ci, pour une bonne part, demandait à se construire.

La production de formation évolue sous l'influence d'un phénomène générationnel

Traditionnellement ces acteurs « historiques » ont été classés en trois grandes familles :

- ceux qui devenaient formateurs pour dispenser un savoir ou un savoir-faire acquis dans le cadre d'un métier d'origine ;
- ceux qui voulaient agir dans une logique militante, en utilisant la formation comme moyen pour marquer un engagement dans une cause, un projet, une idéologie ;
- ceux enfin qui trouvaient dans la formation continue des adultes une liberté et des possibilités de créativité pédagogique supérieures à celles offertes par les systèmes de formation initiale.

Chacun, en fonction du système de valeur de sa famille d'appartenance (ou de sa mixité) a donc, individuellement et collectivement, cherché à marquer son métier, à lui donner l'identité qu'il souhaitait, voire pour nombre d'entre eux à devenir les gestionnaires, les pilotes, les cadres ou les dirigeants de leur structure.

Le renouvellement par « départ naturel » des populations « post-1971 » rend de plus en plus obsolètes ces classifications et ces identités. Aujourd'hui les nouveaux producteurs de formation arrivent dans un milieu assez largement structuré, avec ses règles et ses traditions, sa branche professionnelle et sa convention collective. L'autodidactie dans les métiers de la formation n'est plus la règle intangible, et d'ailleurs on voit des jeunes diplômés entrer directement dans le secteur de la formation à l'issue de leur propre cursus éducatif. Cela ne change pas intrinséquement le profil des métiers, mais introduit en revanche de nouveaux référents, un autre système de valeurs, de nouvelles perceptions sur les activités, l'émergence d'une distinction culturelle entre les profils des producteurs et ceux des gestionnaires ou dirigeants. Bref les métiers de la formation sont devenus sur le marché du travail des métiers parmi d'autres avec leurs caractéristiques, leurs contraintes et leurs plaisirs mais ils ne sont certainement plus quelque chose à construire, un idéal professionnel, social ou militant à inventer.

108

Les actions de formation, des prestations de service comme les autres

Avec l'émergence du concept d'investissement dans la formation, ses producteurs ont dû apprendre à se plier aux lois des prescripteurs : contrairement aux pratiques majoritaires des origines, ce n'est plus l'offre qui fabrique la demande mais l'inverse et il y a consensus apparent pour s'en réjouir. Mais cela

a entraîné de nouvelles logiques et de nouvelles règles : il s'agit alors de définir et de respecter un cahier des charges, de s'appliquer à contractualiser une relation « client-fournisseur », de s'attacher à développer les logiques de qualité (par certification ou par démarche dite de « qualité totale ») et de savoir valider des acquis. C'est, en quelque sorte, une banalisation de la formation.

Elle a cessé de s'imposer comme une prestation dans laquelle le formateur jouait le rôle d'un semi-démiurge sachant inventer (voire anticiper) la bonne réponse. Cette banalisation comporte des aspects inquiétants, par exemple celui de l'utilitarisme, la formation devenant un simple outil de stricte adaptation. Mais elle est aussi porteuse de progrès : il est désormais nécessaire, pour le producteur de formation, d'avoir le minimum de maîtrise et de solidarité avec la chaîne d'activités dont il est un des maillons, de ne plus considérer sa professionnalité dans le seul champ du pédagogique et de savoir faire face aux exigences de la prestation de service, à savoir qu'elle est une relation et donc nécessairement une coconstruction entre le prescripteur et le réalisateur.

L'économie de la formation affirme de plus en plus son caractère pluriel

Les organismes producteurs de formation ne sont pas identiques. Outre leurs différences de taille (qui ont un impact direct sur l'organisation et la distribution des activités et donc sur la structuration des emplois) ils se distinguent aussi par leurs finalités et de leurs statuts juridiques.

De ce point de vue, on peut les classer en trois grandes familles :

- *Les entreprises de formation* qui sont la propriété d'actionnaires et s'insèrent dans un projet classique au service des finalités des actionnaires et des clients. Ces entreprises managent la production de formation avec les règles standard de l'économie des services dans lesquelles la valeur se construit essentiellement par la qualité de la relation au marché (qualité du commercial) et par la pertinence et la qualité de son offre au regard du besoin (qualité du marketing et de la production). Pour eux, bien normalement, c'est le marché qui sanctionne leur excellence.

- *Les structures de service public* dont les actions de formation se donnent un objectif de bien commun prescrit par la puissance publique (l'emploi, l'insertion...). Leur évaluation s'apprécie donc essentiellement du point de vue de leurs finalités (par exemple la relation à l'emploi). En toute rigueur leurs performances doivent s'évaluer, comme toute prestation de service public, du triple point de vue du bénéficiaire, du citoyen et du contribuable.

- *Le milieu associatif* qui met la formation au service du projet collectif de ses membres (comme, par exemple le développement qualitatif d'un bassin d'emploi, l'aide à des publics dédiés, le développement des compétences dans

109

une branche professionnelle...). Ici la qualité et la pertinence des actions de formation sont appréciées par un collectif d'acteurs solidaires (par exemple le conseil d'administration de l'association) qui n'ont pas nécessairement les mêmes finalités mais sont cependant d'accord sur un programme d'actions et sur une solidarité de moyens. Cela se traduit souvent par un « bouquet » d'objectifs, compromis trouvé par ce collectif à l'issue d'une négociation. Outre l'important secteur associatif des organismes de formation – dont on ne sait pas toujours qu'il représente plus de 50 % de l'activité des organismes privés de formation – on retrouve aussi dans cette mouvance associative les gestionnaires de fonds mutualisés et aussi, même s'ils n'en ont pas le statut juridique, les services intégrés de formation qui existent dans nombre de grandes entreprises.

La pluralité de logiques d'actions et de finalités de ces organismes est intrinsèquement bénéfique à la formation par le fait même qu'elle crée une dynamique féconde d'émulation et de complémentarité, qu'elle autorise la formation à agir à différents niveaux, pour différentes causes et, sans doute, par des modalités plus variées. Il serait donc très dommageable à la formation que l'une de ces logiques l'emporte sur les autres, les réduisant ou les faisant disparaître (ce qui risquerait d'arriver si par exemple on demandait à tous les producteurs de se comporter comme des entreprises en économie de marché).

Mais ces logiques plurielles d'actions ont des incidences évidentes et profondes sur l'exercice des métiers car en fonction de chacun des scénarios précités, le producteur de formation doit mettre son système d'action en cohérence avec la finalité de sa mission et les mandats d'action qui lui sont donnés.

En d'autres termes, sous la même apparence technique de la prestation, doivent se développer des pratiques sociopédagogiques différentes identifiables en fonction de la finalité de l'organisme prestataire. Si le fait n'est pas nécessairement nouveau, les exigences plurielles de professionnalité qui en découlent sont, elles, de plus en plus affirmées et obligatoires et d'ailleurs il est remarquable de constater que lorsque les organismes de formation ne gèrent plus leur organisation et leurs compétences en cohérence avec leur finalité d'appartenance ils perdent, par ce flou d'identité, la confiance de leur environnement. Il est donc stratégique de gérer les emplois dans les organismes de production de formation du double point de vue des compétences techniques nécessaires aux activités mais aussi des finalités pour lesquelles elles sont mises en œuvre.

La productivité, de plus en plus présente dans les pratiques de formation

Depuis la loi de 1971, les dépenses de formation, et ce jusqu'en 1993, ont connu une progression forte et continue pour atteindre, en 1996, le chiffre de 138 milliards de francs. On considère généralement que ce volume a atteint un

effet de seuil et que les dépenses engagées dans la formation ne vont désormais plus croître de façon significative, surtout dans le secteur des grandes entreprises.

Dans le même temps pourtant les besoins de qualifications et de compétences continuent de progresser. L'équation est alors simple : il s'agit, pour les producteurs de formation, de donner plus et mieux, pour des coûts égaux.

Pour évaluer ces performances qualitatives et quantitatives, les producteurs de formation sont donc amenés à savoir encore plus précisément estimer leurs coûts (c'est quoi les coûts de la formation ?) et décrire les résultats de leurs interventions (lesquels et avec quels moyens pour les observer ?).

Pour ce faire, ils doivent donc, pour nombre d'entre eux, réinvestir les sciences de l'éducation pour régénérer leurs compétences collectives, mieux construire et maîtriser les processus d'apprentissage des adultes, mais aussi développer leurs compétences de pilotage de projet puisqu'ils sont dans leur fonction d'ingénierie, de véritables chefs de projet.

Les politiques de formation s'ouvrent aux dispositifs de professionnalisation

Dans l'exercice de la formation, on constate déjà depuis un certain temps à travers l'élargissement du *process*, un éclatement de l'unité de temps, de lieu et d'action : on ne raisonne plus seulement, enfin officiellement, en termes de « stage » et on veut donc mettre en œuvre des dispositifs pluriels mobilisés pour un objectif avec, par exemple, l'autoformation, le tutorat, l'alternance et bien sûr en réinvestissant les ressources des technologies éducatives qui permettent d'apprendre ensemble en des lieux différents (visioconférence, réseaux) ou d'apprendre les mêmes choses mais à un rythme et à des moments différents, comme avec des produits interactifs (EAO et systèmes-experts interactifs).

Mais aussi et parallèlement, on raisonne en termes de professionnalisation et plus seulement de formation pure : on considère plus aisément l'évidence que la formation n'est pas la seule à ouvrir les portes de l'apprentissage. D'où la valorisation constante, et de plus en plus prégnante, des démarches d'itinéraires qualifiants ou d'organisations apprenantes.

Derrière ces ouvertures diverses et d'ailleurs contrastées, apparaît la nécessité d'organiser, de piloter et de coordonner l'ensemble des processus éducatifs qui en découlent, c'est-à-dire essentiellement de redécouvrir la fonction de médiation pédagogique. Celle-ci (qui diffère considérablement de la fonction d'animation classique) va devenir, du fait du foisonnement potentiel des moyens de professionnalisation, une fonction stratégique, sauf à revenir aux pratiques autodidactes avec leurs cortèges d'inégalités, d'échecs traumatisants mais aussi

777

de surcoûts inadmissibles. Les producteurs doivent donc s'interroger sur les nouvelles compétences qu'appellent ces nouveaux pilotages (c'est-à-dire là aussi la maîtrise de la conduite de projet) et se familiariser avec ces démarches que Guy Le Boterf définit comme « l'ingénierie de professionnalisation ».

Le rapport à la formation s'individualise

Il est frappant de constater qu'aujourd'hui l'ensemble des acteurs concernés par la formation est *a priori* d'accord pour faire de l'individualisation de la formation un moyen essentiel de la qualité des pratiques.

Mais ce consensus repose sur des motivations assez différentes :

- pour des raisons libérales : l'individu considéré comme entrepreneur de lui-même, doit, dans cette logique, être le gestionnaire de son propre projet éducatif et professionnel ;

- pour des raisons psychopédagogiques : avec l'indispensable réhabilitation de la place centrale de l'apprenant et la redécouverte du constat, flagrant mais souvent négligé, que c'est l'individu qui décide ou pas de faire effort pour apprendre ;

- pour des raisons de justice sociale : le législateur cherchant à ce que les citoyens puissent multiplier ou rééquilibrer par la formation continue (et l'éducation permanente !) leurs chances quand celles-ci sont compromises par les inégalités sociales ou les injustices de la vie, et donc construire des dispositifs pédagogiques nécessairement personnalisés du fait de l'unicité de chaque situation.

Mais ce rapport individualisé à la formation n'a de sens, de légitimité et de faisabilité que s'il se fonde sur un projet et un contrat.

Or cela n'est possible que si préalablement la personne concernée a été dotée des moyens nécessaires à l'élaboration de ce contrat en connaissance de cause, c'est-à-dire, qu'elle ait pu faire un travail de bilan de ses acquis et employabilité et un travail d'orientation au regard des possibilités que lui offrent ses ressources et celles qu'elle pourrait acquérir.

Cette dynamique d'individualisation a donc comme effet systémique de rapprocher fonction de bilan et d'orientation et fonction pédagogique. D'où une question : cette fonction de bilan et d'orientation s'insère-t-elle dans les métiers de la formation ou lui est-elle extérieure ?

On peut penser que si cette question n'appelle pas nécessairement une solution monolithique, il serait cependant fécond de ne pas fractionner (tayloriser !) la chaîne bilan-orientation-formation et donc que les praticiens de la formation individualisée développent leurs ressources sur ces activités.

Les relations entre technologies éducatives et producteurs de formation doivent se clarifier

Un fait semble assez significatif : lorsque l'on parle d'outils et supports de formation, on ne parle plus aujourd'hui que de nouvelles technologies (les fameuses NTIC).

N'excluons pourtant pas les hypothèses selon lesquelles :

- les NTIC n'ont pas le monopole des outils et supports pédagogiques (le rétroprojecteur et les études de cas auraient du mal à être qualifiés de nouveaux) ;
- dans le domaine de l'usage des technologies, les process de formation sont bien souvent à la traîne des pratiques professionnelles (où l'usage de l'informatique et l'utilisation de réseaux se sont banalisés) et familiales (où le magnétoscope, le micro-ordinateur et Internet ont fait une percée certaine) ; il vaudrait donc mieux, dans de nombreux cas, parler de rattrapage car on peut légitimement considérer que la formation doit savoir utiliser les mêmes instruments que ceux de la vie professionnelle, familiale et sociale.

Aussi plutôt que de parler de nouvelles technologies il semble de loin préférable, et plus prospectif, de s'interroger sur la contribution des technologies éducatives – quelles soient nouvelles, récentes, classiques ou anciennes – à la qualité et la performance des systèmes de formation. Or, dès qu'il s'agit de dépasser les banalités, le débat reste globalement pauvre sur ce sujet (sauf dans les cénacles des experts et des convaincus) et plusieurs causes expliquent ce manque de réflexion : d'abord le faible niveau culturel des producteurs de formation en matière de technologies éducatives, ensuite le pouvoir d'attraction des marchands qui habillent en doctrine leurs argumentaires commerciaux valorisant ainsi davantage le « *design* pédagogique » que l'efficacité effective des systèmes éducatifs.

Pourtant les nouvelles technologies sont, si on les maîtrise, des facteurs puissants d'efficacité, de performance et de qualité pour les prestations pédagogiques (par exemple dans le domaine de la simulation).

Il faut aussi considérer l'arrivée des technologies sous un autre aspect. Elles semblent, en effet, annoncer un changement de paradigme dans l'économie de la formation : jusqu'ici les financements préalables nécessaires pour la construction et la réalisation de *process* étaient quasi exclusivement matérialisés par du temps et de la compétence et donc, dans une certaine logique artisanale pouvaient s'autofinancer sans trop de dommage. Dorénavant, sur les *process* mettant en œuvre des technologies éducatives performantes, la question des investissements ne peut plus se résoudre par le seul autofinancement des organismes (qui sont majoritairement de petite taille et dépourvus pour la plupart de capitaux propres). Dans ces cas, on a besoin de recourir à des capitaux externes pour

financer les investissements, comme cela se pratique ailleurs classiquement. Certains acteurs et structures sont directement mis en danger par cette tendance, sauf à savoir, par des démarches et des partenariats innovants, s'adapter à cette nouvelle donne. D'autant qu'arrivent sur le marché de nouveaux prestataires, par exemple anglo-saxons, qui ont déjà amorti sur leur propre marché les *process* qu'ils vont proposer ailleurs.

D'évidence, le pilotage de ces nouveaux paramètres va nécessiter dans les organismes de formation des compétences, banales dans d'autres secteurs, mais plutôt nouvelles pour la majorité d'entre eux : savoir conduire le pilotage stratégique de ses investissements.

Pour un véritable observatoire des métiers de la formation

À travers cette réflexion sommaire et souvent rapide sur les enjeux des évolutions des métiers de producteurs de formation, on voit bien que la complexité est la règle.

On ne pourra pas donc pas traiter avec la pertinence et la rigueur nécessaires les conséquences de ces évolutions si l'ensemble des professionnels de la formation ne se dote pas des moyens adaptés pour anticiper les questions et savoir trouver les réponses pertinentes.

Il semble acquis que, sans mutualisation des efforts et des ressources, la qualité des investissements nécessaires ne sera pas à la hauteur des enjeux.

Dans cette perspective, ne survivraient que les institutions aux capacités capitalistiques substantielles ou celles qui bénéficient de financements aidés. Cela ferait disparaître le pan sans doute le plus créatif du milieu de la formation des adultes : celui des petites structures et du secteur associatif.

D'où l'importance pour la profession des producteurs de formation de savoir se doter d'un outil commun, du type observatoire des métiers, pour qu'ils soient capables de réfléchir ensemble, dans une véritable communauté professionnelle et dans une exigence prospective, aux évolutions et au développement des compétences des métiers de la formation, en connaissance de cause et avec une bonne fiabilité. □

114

1. *Les organismes privés de formation : enjeux et perspectives des emplois et des compétences*, La Documentation française, 1998.

**« Où vont les organismes de formation ? », *Éducation permanente*,
n°132/1997- 3, p. 73-81**

Où vont les organismes de formation ?

L'objet de cet article n'est pas de procéder à une synthèse du « contrat d'études prospectives des organismes de formation »¹. La démarche qui le guide est bien plutôt de faire partager à l'ensemble des acteurs du champ de la formation les résultats essentiels pour une réflexion prospective.

Rappelons en effet que le contrat d'études prospectives porte sur un champ bien particulier, celui des organismes de formation qui ont la formation professionnelle continue comme activité principale et qui relèvent de la Convention collective nationale des organismes de formation². Si la première phase de l'étude s'est attachée à déterminer le poids socio-économique d'une branche récente³, sa seconde phase concernant l'analyse prospective ne pouvait circonscrire l'investigation aux seules tendances d'évolution des organismes de la branche. En effet, la majorité des informations et des données recueillies ne font pas de distinction entre les divers opérateurs de formation. Les résultats produits ont, par conséquent, une portée générale sur le champ global des métiers de la formation. Au risque donc d'être réducteur, nous nous centrerons sur les tendances fortes d'évolution identifiées au cours de l'analyse prospective, pour ensuite dégager les principaux enseignements porteurs de changement pour la profession.

Bernard Masingue est directeur et cofondateur d'Interface, études et formation.

Anne Puot est chargée d'études à Interface, études et formation.

1. Le contrat d'études prospectives des organismes de formation a été réalisé, de 1995 à 1997, par Interface études et formation dans le cadre d'une convention signée par le ministère du Travail (Délégation à la formation professionnelle) et la Fédération de la formation professionnelle. Il fait suite à l'accord entre l'État et les partenaires sociaux de la branche signé le 28 juin 1994.
2. Cela signifie que sont hors champ du CEP, les organismes émanant de la fonction publique, les organismes de formation parapublics relevant de conventions collectives spécifiques, les organismes de formation créés, liés, contrôlés par les entreprises, les branches ou les organisations professionnelles qu'ils comptent pour principales clientes et appliquant la convention collective de l'entreprise, de la branche ou leur propre statut conventionnel ou réglementaire, les centres de formation internes aux entreprises et aux administrations.
3. La convention collective nationale des organismes de formation date de 1988.

Les huit variables d'évolution de la formation

L'analyse croisée de six études prospectives⁴ a permis d'identifier des tendances lourdes d'évolution de la formation, que nous avons ramenées à la notion de « variables d'évolution » pour bien souligner que si le consensus est loin d'être obtenu autour de l'ampleur et de la nature précises des tendances à l'œuvre, c'est autour de ces thèmes que s'organisent les changements vécus ou anticipés par les acteurs rencontrés, tant du côté des décideurs que du côté des opérateurs de formation. Soulignons que ces variables existent déjà, ou sont en émergence, dans le champ de la formation. Leur enjeu n'est pas tant de spéculer sur leur avenir, mais bien plutôt de souligner leur influence sur les écrits professionnels, les débats et les pratiques, pour montrer qu'elles structurent de façon puissante les représentations des acteurs et, par conséquent, la construction d'orientations opératoires transverses dans la profession. Présentées dans une optique plus prospective que prédictive, elles ont pour objectif non pas de prévoir l'avenir, mais de provoquer, comme le soulignent Michel Godet et son équipe, « une attitude proactive face à l'avenir ». C'est donc autour de ces variables résumées ci-dessous que les acteurs concernés devront structurer la surveillance des évolutions de leur secteur.

La gestion des budgets de formation

74

Cette variable renvoie à l'impératif de rigueur budgétaire globalement observé. Pour la première fois, en 1994, la dépense globale de formation est passée légèrement en dessous de son niveau de 1993, marquant une rupture avec la croissance continue observée depuis les années soixante-dix. Ce contexte traduit l'entrée dans une phase de rationalisation de la dépense, où la recherche de productivité s'impose dans les dispositifs de formation. Autrement dit, quel que soit le scénario d'évolution de la formation⁵, les opérateurs de formation devront s'intéresser encore davantage au rapport coût/efficacité des process qu'ils développent. Cette préoccupation va pouvoir s'appuyer sur « l'alliance objective » de deux mondes qui n'ont pas les mêmes finalités, celui de la gestion préoccupé par l'optimisation du couple résultats-moyens, et celui de la pédagogie plutôt orienté vers la qualité, l'intelligence et la pertinence des process.

La qualité de la formation

La montée en puissance de ce thème recouvre des tendances qui prennent un caractère allant du plus qualitatif (souci du client, formation sur mesure, etc.) au plus normatif (certification des organismes, labellisation des parcours, etc.). Elle confirme

4. Ces études ont fait chacune l'objet de rapports qui constituent une partie annexe du contrat d'études prospectives. Elles sont citées dans la bibliographie du présent article.
5. Considérant que l'évolution de la formation professionnelle ne peut être appréhendée indépendamment des mutations socio-économiques que connaîtra la France dans les années à venir, le contrat d'études prospectives a croisé les huit variables d'évolution avec les scénarios développés par Jean Boissonnat dans le *Rapport du Commissariat général du plan*, pour dégager quatre scénarios possibles d'évolution de la formation.

l'entrée de la formation dans l'économie des services marquée par les notions de compétitivité, d'efficacité, de relation client-fournisseur, etc., accompagnée d'une plus grande complexité des règles du jeu et des procédures dans une finalité de contrôle accrue. Quel que soit le secteur observé, la qualité se traduit par un renforcement du contrôle des organismes de formation, caractérisé par la systématisation des appels d'offre, l'élaboration de cahiers des charges, la mise en place de dispositifs d'évaluation et la poussée des normes. En fonction des scénarios d'évolution, ces contraintes pourront s'inscrire, soit plutôt dans une logique de production de masse et d'industrialisation des process centrée sur une gestion par les coûts, soit plutôt dans une logique d'analyse en amont et de performances qualitatives des process pédagogiques.

L'ouverture des dispositifs de formation

Derrière cette variable très générale et polysémique, qui traduit la tendance à la rupture avec les trois unités de temps, de lieu et d'action qui caractérisent la forme canonique du stage, se profilent trois vecteurs majeurs de changements : la flexibilité, les réseaux et les technologies. Ainsi, les dispositifs de formation évolueront de façons diverses, par exemple à travers l'essor des formations à distance, le développement des centres de ressources, la montée de l'idée d'« organisation apprenante », le développement des réseaux d'échanges des savoirs, etc. On assistera à un renforcement des dispositifs mixtes associant, dans une logique de complémentarité et de progression de l'apprentissage, des modalités pédagogiques diversifiées. Toutes ces tendances supposent une montée en puissance des activités d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique qui ne consisteront pas seulement dans l'invention de nouveaux dispositifs, mais aussi (et peut-être surtout) dans la capacité à réinvestir les savoir-faire des organismes et les expériences réalisées.

L'individualisation du rapport à la formation

Cette variable traverse l'ensemble des observations menées dans le cadre des études prospectives, qui soulignent le recentrage de la formation sur l'individu, tant dans ses modes de financement, d'organisation que dans ses modes de réalisation. Elle s'articule avec la précédente au niveau des modes de production de la formation caractérisés par la montée sensible du recours aux outils de formation à usage autonome et le recours progressif à l'autoformation, aidée, accompagnée ou intégrale. Elle traduit, d'une part le souci de flexibilité dans le recours à la formation, permettant à la fois une souplesse d'organisation, une adaptation aux impératifs de production et une prise en compte des itinéraires individuels, et d'autre part, la montée en puissance du financement (aidé ou pas) de leur investissement éducatif, par les individus eux-mêmes. En regard du développement de cette flexibilité et de cet autofinancement, on peut s'attendre à l'augmentation des pratiques d'orientation et d'aide à la formulation de projet personnel.

Le lien formation-travail

Le rapprochement de la formation et du travail prend des formes multiples et observables dans l'ensemble des domaines investigués au cours des études prospectives. Au-delà de la forme extrême que pourra prendre ce rapprochement par une véritable intégration de la formation dans le travail, il est vraisemblable que l'alternance formation-activité définira la ligne directrice de multiples formations à venir, qui supposeront l'articulation de la formation et de l'action en milieu professionnel ou social (alternance intégrative, formation-action, formation intégrée au travail, apprentissage organisationnel, etc.). Ces tendances influenceront les profils de compétences des formateurs qui devront davantage maîtriser l'environnement de travail des apprenants et leur culture professionnelle.

Le rôle des puissances publiques

Concernant le rôle de l'État et des collectivités territoriales, en tant que financeurs de formations (jeunes et demandeurs d'emploi), trois grandes tendances sont à l'œuvre. Premièrement, l'État poursuivra sa transition vers une logique de stricte articulation de la formation avec la politique de l'emploi. Deuxièmement, les pouvoirs publics exploiteront sans doute le principe de subsidiarité dans leurs arbitrages des affectations budgétaires. Autrement dit, l'État interviendra s'il existe un réel besoin sans marché ou sans financement pour la formation, par exemple dans une optique de maintien du tissu social ou de redéploiement d'activités (mobilités, reconversions industrielles). Enfin, l'État conservera, voire accentuera son rôle dans la structuration de l'offre de formation (intervention juridique, aide à la recherche-développement, arbitrages liés à la multiplicité des acteurs du champ de la formation).

En ce qui concerne l'État employeur, qui n'échappera pas à l'influence de la variable budgétaire, la formation externe dans la fonction publique aura tendance à s'orienter vers la qualification des acteurs sur des compétences transverses stratégiques, accompagnée d'une montée probable de qualification de son réseau de formation.

L'organisation du travail dans les organismes de formation

Les organismes de formation devront optimiser leurs modes d'organisation du travail pour s'adapter à leur système de contrainte. C'est sur l'articulation des fonctions d'ingénierie ou de conseil et des fonctions d'« animation de base » que se structureront les stratégies de gestion de la main-d'œuvre des organismes. Il est aussi fort probable que les modes d'organisation du travail seront influencés par la nécessité grandissante de donner aux fonctions de gestion et de commercial-marketing un rôle de plus en plus affirmé. Cette tendance pourra s'étendre jusqu'à la prise en compte de ces fonctions, notamment commerciales, dans les missions des formateurs eux-mêmes. De plus, la nécessité de développer le potentiel de mobilisation des ressources externes des organismes entraînera le développement de partenariats divers avec les acteurs locaux de la formation, qui s'inscrira dans l'essor prévisible d'une gestion de réseaux.

Les publics cibles

Aujourd'hui, au-delà de la relative stabilité ou de la légère décélération de la participation financière à la formation, deux publics spécifiques méritent d'être pris en considération.

Tout d'abord, de nombreux observateurs notent le développement d'une meilleure prise en compte des enjeux de formation dans les petites et moyennes entreprises. Cela pourra concerner également les très petites entreprises, mais aussi le secteur libéral et les entreprises monosalariales qui, dans un contexte de plus en plus concurrentiel, seront amenées à recourir à la formation de manière plus organisée et plus systématique. Ensuite, l'opacité du marché des ménages, dont l'essor est appréhendé dans ses manifestations plutôt qualitatives que quantitatives, ne doit pas pour autant amener à négliger la croissance probable de la demande de formation des particuliers. Dans cette perspective, la relation pédagogique classique sera modifiée : elle se doublera d'une relation client-fournisseur dans la mesure où l'apprenant sera aussi le financeur de sa formation. Enfin, dans les deux cas, qu'il s'agisse des petites et moyennes entreprises ou des particuliers, l'offre de formation devra s'adapter aux particularités et au système de contrainte de ces nouveaux publics.

Quels sont les enseignements du CEP ?

En s'appuyant sur l'analyse de l'existant et sur l'identification des tendances d'évolution du secteur, l'objectif de tout contrat d'études prospectives est bien de dégager les perspectives d'évolution de l'emploi et des compétences d'une branche. Fruits d'une fertilisation croisée de données existantes et prospectives, nous présentons ci-dessous les principaux éléments qui, dans l'étude, paraissent relativement spécifiques et dignes d'enseignement pour l'ensemble des acteurs du champ de la formation.

77

L'accroissement de la concurrence

Alors que le nombre d'organismes « actifs » ne cesse de progresser⁶, on observe dans le même temps une stabilisation, voire une décélération de la dépense globale de formation. Dans cet environnement marqué par une augmentation tendancielle du nombre de prescripteurs et par une stagnation de la demande, les organismes vont devoir affronter une concurrence de plus en plus sensible. Cela explique, en partie, leur stratégie de développement caractérisée par une diversification de l'offre de formation vers de nouveaux publics. Par exemple, les organismes qui, depuis leur origine, ont essentiellement travaillé avec des demandeurs d'emploi, proposent aujourd'hui des actions de formation à destination de salariés d'entreprise (l'inverse est aussi vrai pour les organismes qui se sont toujours adressés à des salariés). A cette concurrence accrue s'ajoute une évolution de la demande caractérisée par une exigence de productivité des systèmes de formation qui revêt une importance majeure pour des

6. Par exemple, de 1994 à 1995, le nombre d'organismes « actifs » a progressé de près de 6 %.

raisons à la fois économiques et pédagogiques. Dans ce contexte, il est clair que les prescripteurs de formation devront à terme renforcer leurs compétences commerciales, de marketing et de gestion. Ils auront aussi à s'engager dans des logiques de développement de partenariat, d'une part pour augmenter leur capacité à conquérir de nouveaux marchés, et d'autre part, pour favoriser la mutualisation et la capitalisation des pratiques, des savoir-faire et des innovations.

L'entrée de la formation dans l'économie des services

Ce changement culturel renvoie à la montée en puissance de l'approche qualité sous ses différentes formes, de la prise en compte de la logique client-fournisseur jusqu'à l'engagement dans des procédures de normalisation et de certification. Il souligne aussi la nécessité de plus en plus incontournable de maîtriser l'ensemble du processus de formation, supposant que l'on accorde autant d'attention aux activités situées en amont et en aval de la formation qu'à celles composant l'acte pédagogique proprement dit. Cette évolution s'explique par une demande de formation formulée moins en termes pédagogiques qu'en termes d'objectifs et de résultats à atteindre⁷. Elle conduit d'ailleurs à s'interroger sur la question du cœur du métier des organismes de formation. Etant donné qu'au moment de la négociation commerciale, l'avantage concurrentiel se joue davantage sur la construction du processus de formation que sur la relation pédagogique au sens strict du terme, il est fort tentant de considérer que les activités d'ingénierie constituent le cœur stratégique du métier. Pourtant, même si le repérage de l'organisme sur le marché s'effectue grâce à son ingénierie, l'activité pédagogique demeure par essence fondamentale, et en définitive, l'avantage concurrentiel d'un organisme reposera sur sa capacité à savoir gérer ses compétences aussi bien en matière d'ingénierie que de pédagogie.

Le développement des activités commerciales-marketing

Pour faire face au renforcement des logiques de marché, les organismes de formation devront intégrer de plus en plus dans leurs activités les dimensions commerciale et de marketing, même si celles-ci ne correspondent pas toujours à la culture des organismes, notamment ceux issus du mouvement associatif. Or, aujourd'hui, il serait grave de considérer que ces dimensions ne concernent que les organismes à statut commercial ayant une finalité affichée de rentabilité et d'efficacité gestionnaire. Les associations qui s'adressent à des publics relevant de l'économie sociale (formation des jeunes, actions d'insertion à destination des demandeurs d'emplois, actions de remise à niveau, etc.) sont aussi confrontées au problème du commercial et du marketing. Même si leurs démarches commerciales ne se font pas de la même manière, ni auprès des mêmes clients et des mêmes financeurs, ni en direction des mêmes publics cibles que les organismes commerciaux, elles utiliseront en fait les mêmes méthodes que ceux-ci : l'analyse du besoin du client, le développement d'une veille concurrentielle, un réseau de prospection, etc.

7. Voir, à ce sujet, l'article de P. Caspar, « Formation des adultes : quelques tendances lourdes et des faits probablement porteurs d'avenir », *Education permanente*, n°127, 1996, pp. 171-182.

La gestion des organismes marquée par une complexité croissante

Compte tenu des tendances lourdes d'évolution du secteur, les organismes de formation vont devoir assurer une gestion de plus en plus complexe qui recouvrira des champs diversifiés :

- le champ de la gestion budgétaire dont la complexité correspond notamment à la variété des sources de financement des organismes et à la multiplicité des acteurs au niveau du système-client ;
- le champ juridique caractérisé par un développement des systèmes de réglementation qui nécessiteront de véritables expertises et une connaissance approfondie du droit de la formation ;
- le champ de la gestion des ressources humaines compte tenu de la multiplication des statuts, des modes de rattachement aux organismes, des temps de travail, etc. ;
- le champ de la gestion des dispositifs de formation renvoyant à la montée en puissance des facteurs d'individualisation et d'ouverture des dispositifs, qui risque de se traduire, notamment, par la variété des sources de financement, l'hétérogénéité des origines professionnelles des apprenants et le suivi permanent de leurs entrées et sorties des dispositifs de formation.

Compte tenu de ces différents niveaux de complexité et de leur montée en puissance, les dirigeants devront veiller au développement de leur qualification dans les domaines du management et de la gestion.

La gestion de l'impact des nouvelles technologies de l'information et de la communication

79

Les nouvelles technologies de l'information et de la communication deviennent de plus en plus incontournables compte tenu, d'une part de leur entrée dans les pratiques sociales, et d'autre part de leur capacité potentielle à optimiser, faciliter et développer certains apprentissages. Revenons tout d'abord sur le premier point en soulignant qu'il n'est pas exclu que nombre de dispositifs de formation aient aujourd'hui un temps de retard en termes de recours aux nouvelles technologies par rapport à l'utilisation quasi courante de celles-ci dans la vie professionnelle et privée. L'adaptation des moyens pédagogiques à la variété des nouveaux systèmes de communication, qui traverse globalement la vie sociale, peut donc s'assimiler, dans certains cas, à un phénomène naturel de « rattrapage ». Le second point repose sur la nécessaire capacité de tout formateur à pouvoir dire quelle est (ou quelle serait) la valeur ajoutée de l'utilisation des nouvelles technologies, dans une prestation pédagogique. Il est certain que celles-ci ouvrent des champs nouveaux, ne serait-ce que dans les pédagogies de la simulation par exemple, et qu'elles modifient la relation aux savoirs. C'est pourquoi il apparaît essentiel que les organismes de formation se construisent une culture forte dans ce domaine pour maîtriser une double compétence de base, à la fois pédagogique et technologique, de façon à savoir mobiliser cette dernière pour la mettre effectivement au service de la première.

Une profession caractérisée par la porosité de ses frontières

Le contrat d'études prospectives porte sur une profession dont les frontières ne se limitent pas au seul champ d'une branche professionnelle. En effet, les producteurs de formation participent à l'activité économique de trois types d'opérateurs : les centres internes des entreprises et des administrations, les organismes de formation publics et parapublics, et enfin les organismes de formation privés, dans lesquels on trouve les organismes de la branche. Cette particularité explique que le marché du travail et les parcours de carrière se déroulent ailleurs que dans ce champ. Soulignons aussi que le contrat d'études prospectives, après d'autres, a mis en évidence la variété des origines professionnelles du personnel des fonctions de formation. En effet, celui-ci bénéficie d'une expérience professionnelle importante dans d'autres secteurs d'activité. La mobilité intersecteurs et interorganismes, qui caractérise donc les ressources humaines de la profession, révèle la richesse d'une population qui réalise ses expériences professionnelles dans la profession au sens large du terme, pas seulement dans la branche, mais aussi dans divers secteurs et dans des métiers parfois variés.

L'évolution des compétences des « producteurs » de formation

Sans parler des nouvelles technologies de l'information et de la communication que nous avons abordées plus haut, les producteurs de formation devront élargir leurs champs de compétences plus particulièrement sur trois domaines : les sciences du travail, l'ingénierie et le commercial. En premier lieu, compte tenu du rapprochement de la formation et du travail, le formateur devra comprendre encore davantage les organisations et renforcer pour cela ses savoirs de base dans les domaines de la sociologie des organisations, de l'ergonomie, de la psychologie du travail, etc. Deuxièmement, les activités d'ingénierie de formation et d'ingénierie pédagogique deviennent stratégiques pour faire face à la concurrence et démontrer la plus-value de l'offre de formation de l'organisme. Or, une bonne compétence pédagogique n'implique pas pour autant une compétence en ingénierie. Certains formateurs auront donc à la développer. Enfin, en troisième lieu, la culture de bon nombre de formateurs souffre d'un défaut de sensibilité à l'égard des démarches commerciales et de marketing rendues nécessaires par l'environnement concurrentiel du secteur. En fonction des modes d'organisation du travail et des objectifs de développement des organismes, il s'agira de sensibiliser les formateurs à une attitude commerciale qui pourra même faire partie intégrante de leur activité.

La nécessité de repenser l'offre de formation professionnelle

L'analyse qualitative des formations à visée professionnelle, depuis les diplômes d'études supérieures spécialisées jusqu'aux diplômes universitaires de formateur d'adultes, a mis en évidence leurs points forts, notamment l'acquisition d'une culture générale dans le domaine des ressources humaines et de la formation, la synergie entre l'expérience professionnelle et la formation proposée, ou encore leur spécialisation sur des champs de compétence spécifiques. Elle a toutefois montré que les enseignements

de ces diplômes sont essentiellement basés sur les champs de la psychopédagogie et des sciences de l'éducation, mettant en évidence d'une part leur faiblesse en ce qui concerne les sciences du travail (sociologie du travail, ergonomie, etc.), et d'autre part, leur insuffisance sur les domaines préparant aux fonctions de marketing-commercial, de management et de gestion. Ainsi, pour que l'offre diplômante soit mieux adaptée aux évolutions prévisibles du secteur, il s'agira de réfléchir, en concertation avec la profession, à l'élaboration de nouveaux contenus de formation ou à la refonte de ceux existants, en tenant compte des huit variables d'évolution dégagées par l'étude.

Conclusion

Les notions de productivité, de rapport coût-efficacité et de commercial-marketing traduisent le passage de la formation dans le champ de l'économie des services. Les acteurs de la formation doivent aujourd'hui, plus de vingt-cinq ans après la loi de 1971, savoir agir dans un marché de soixante-deux milliards de francs.

Associés à l'ouverture des dispositifs, à la montée de l'individualisation et à la poussée des nouvelles technologies de l'information et de la communication, ces enjeux traduisent la période de mutation culturelle que traverse aujourd'hui le secteur de la formation. Ces bouleversements supposent une adaptation à des contraintes nouvelles que les organismes de formation devront maîtriser et qui sont l'enjeu de la poursuite de leur professionnalisation. Et c'est dans la mesure où les acteurs de la formation, et en particulier les dirigeants, maîtriseront les règles du jeu de l'économie de services, qu'ils pourront se recentrer et s'investir sur la finalité même de la formation qui est et reste de permettre et d'aider des individus à apprendre et à développer leurs compétences.

Bibliographie

Etudes prospectives réalisées par Interface dans le cadre du contrat d'études prospectives :

CARRÉ, P. 1996. *L'évolution de la demande de formation dans les grandes entreprises*. Document interne Interface, 16 p.

MASINGUE, B. 1996. *L'évolution de la demande de l'État*. Document interne Interface, 16 p.

PUTOT, A. 1996. *L'évolution de la demande de formation des PME-PMI*. Document interne Interface, 40 p.

RICHARDOT, B. 1996. *Bibliographie sur les métiers de la formation professionnelle continue*. Document interne CUEEP/Interface, 41 p.

TARBY, A. 1996. *Le droit de la formation : état actuel, phénomènes d'évolution, prospective*. Document interne CUEEP/Interface, 53 p.

VAILLANT, M. 1996. *Identification et observation de lieux d'innovation*. Document interne Interface, 19 p. + annexes.

Ouvrages de référence :

BOISSONNAT, J. 1995. *Le travail dans vingt ans*. Commissariat général du Plan. Paris, Éditions Odile Jacob, 373 p.

Centre Inffo. 1996. « Les 25 ans de la formation professionnelle continue », *Inffo-Flash* hors série, octobre, 40 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. 1994. *Education, formation, jeunesse : évolution des systèmes de formation professionnelle*. Bruxelles, Commission européenne, 32 p.

COMMISSION EUROPÉENNE. 1995. *Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Luxembourg, Communautés européennes.

DELORS, J. (dir. publ.). 1996. *L'éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris, Editions Odile Jacob, 312 p.

GARF. 1996. *La fonction formation en entreprise*. Enquête nationale, GARF, 46p.

GODET, M. 1995. « A l'aube du XXI^e siècle : tendances probables,

incertitudes majeures, ruptures possibles ». *Cahiers du LI'S*. N°1, 54 p.

GODET, M. ; LESOURNE, J. (dir. publ.). 1996. « Les conférences du Conservatoire, 1994-1995 ». *Cahiers du LI'S*. N°4, 47 p.

VIRVILLE, M. de. 1996. *Donner un nouvel élan à la formation professionnelle. Rapport au ministre du Travail et des Affaires sociales*. Paris, La Documentation française, 148 p.

4. Sur la loi de 2014

« Compétences et réforme de la formation... », in Fernagu Oudet S., Batal C., (2016), *(R)évolution du management des ressources humaines*, Septentrion, p. 197-205

Contribution d'E&P au débat public sur la réforme de la formation professionnelle, avec Enlart S., Luttringer J.-M., Étude n°310, juin 2013, *Entreprise&Personnel*, sommaire

« Après la loi de 2014 : Plaidoyer pour réussir la réforme de la formation professionnelle », *AEF*, juin 2015

« L'entreprise face à sa responsabilité formative après la réforme de la formation : bonne foi contractuelle, co-investissement, fin de la logique fiscale "d'imputabilité", pilotage stratégique, dialogue social », avec Luttringer J.-M., *Chronique 88, JML Conseil*, 2014

« Nouveaux enjeux pour l'ingénierie de la formation. L'impact en France de la loi de 2014 », *Éducation permanente*, 2015-2, p. 20-21

« Quelle ambition pour le compte personnel de formation ? », *Metis - Correspondances européennes du travail*, 14 septembre 2015

« Compétences et réforme de la formation... », in Fernagu Oudet S., Batal C., (2016), *(R)évolution du management des ressources humaines*, Septentrion, p. 197-205

Compétences et réforme de la formation...

Bernard MASINGUE
Entreprise & Personnel

La Formation Professionnelle n'a jamais été totalement à l'aise avec le concept de compétences... Il est vrai que cette question de la compétence est bien plus récente que celle de la formation et, d'ailleurs les partenaires sociaux et le législateur ne l'évoque pratiquement pas dans la Loi emblématique de 1971... idem par la suite.

En fait, dans la relation compétence/formation les acteurs de celle-ci (prescripteurs et opérateurs) ont toujours eu à son égard des positions ambiguës : soit en valorisant à l'excès le rôle de la formation dans l'obtention de la compétence soit au contraire en insistant sur ses limites...

Si la loi ne parle jamais de compétence, il apparaît néanmoins qu'elle est chevillée aux évolutions socio-économiques de notre société et que sans jamais prononcer le terme, elle l'a pris en compte dans les dispositifs législatifs qu'elle a promulgués. On peut distinguer trois grandes périodes : qualification, adaptation, adaptabilité. Chacune a sa manière a nourrit le débat sur les compétences et leur développement.

Quand la formation est associée à la performance, versus qualification

On a bien souvent survalorisé les bénéfices de la formation.

Excès de valorisation, bien démontré par Philippe Carré, dans sa dénonciation du théorème « Formation = Compétences = Performance » (Carré, 2011). Théorème formidable de simplisme – donc facile à promouvoir – permettant de prétendre : « il est (ou je suis) compétent puisqu'il a (j'ai) été en formation ». Conviction qui s'inscrit d'ailleurs en cohérence avec une tradition des vertus de la formation initiale quand celle-ci est considérée comme un viatique suffisant pour sa vie professionnelle quel que soit le contexte de son exercice.

D'ailleurs l'absence, que l'on peut quelquefois constater, de coopération et de coordination véritables entre logiques de compétences et logiques de formation dans certaines structures de Directions de Ressources Humaine s'explique par l'opinion

qu'il ne serait pas nécessaire de s'y employer : la rencontre est automatique par essence, elle va de soi. Le formé est compétent et s'il ne l'est pas, c'est bien souvent de sa faute....

Mais est arrivé un moment où il a bien fallu admettre que l'automatisme des capacités à exercer son emploi par une formation préalable ne se vérifiait pas tant que cela. Les premiers textes du présent ouvrage en dressent le panorama. Et dans des proportions telles qu'il était indispensable d'en casser le mythe.

Alors on a commencé par réinterroger la pédagogie de la formation professionnelle. Depuis longtemps (depuis le compagnonnage en fait), on savait que la transmission des savoir-faire ne pouvait s'obtenir que par des méthodes actives. On a donc cherché à limiter la place des seuls enseignements académiques dans la Formation Professionnelle et réinterroger les méthodes pédagogiques. Les années 1970, dans ce domaine, sont exemplaires d'un foisonnement de créativité mais aussi d'une certaine idéalisation de l'idée que le savoir-faire est toujours un construit de la personne. Et puis pour quels savoir-faire ? D'évidence, s'agissant de formation professionnelle, ceux d'un métier, d'un emploi.

On développa alors les référentiels de formation articulés à des référentiels d'emploi (définis par la profession) et on sanctionna – bien logiquement – la qualification obtenue par un diplôme ou un titre. Ce qui permettra de continuer à affirmer : il est compétent puisqu'il a le diplôme professionnel (le titre) nécessaire. Cela se vérifiait assez bien d'ailleurs pour des emplois stables et très normés quand nos économies avaient un développement assez bien maîtrisé. Et s'il y avait des réajustements à faire, une petite action de mise à niveau, permettait de faire évoluer la « qualification » au niveau souhaité...

Quand l'écart entre formation et travail se creuse... versus adaptation

Cependant au fil des années, avec la vitesse des progrès technologiques et l'évolution des organisations, on a de plus en plus constaté des écarts récurrents entre qualifications professionnelles obtenues par la formation et capacité à tenir un emploi, un poste. Il devenait évident qu'il ne suffisait plus d'être qualifié pour être performant. Bien évidemment, on a commencé par remettre en cause la nature et les méthodes des formations au motif qu'elles ne savaient pas s'adapter aux emplois (dont les référentiels, eux-mêmes, avaient de plus en plus de mal à rester en phase avec la « vraie vie » de l'activité des entreprises) sans interroger pour autant le système de travail...

C'est donc le système de formation qui fut d'abord interpellé avant que l'on ne prenne conscience que la réalité était bien plus complexe qu'elle n'y paraissait en première lecture. La focale s'est alors déplacée peu à peu de la seule relation formation/référentiel d'emploi et qualification à celle de la relation formation/situation de travail. Constat étant fait que la vitesse des évolutions pouvait dégrader assez vite la pertinence des pratiques et qu'il devenait de plus en plus difficile d'inscrire la variété des situations de travail derrière « un référentiel détaillé » ; les activités concernées pouvant être, pour un même emploi, assez différentes dans leur nature

et dans leur exercice, et fonction des contextes de mise en œuvre ; derrière le travail prescrit pointait l'idée de travail réel variable en fonction des situations et des événements du travail. Une relation très nette entre conditions d'exercice du travail et contenus du travail se dessinait peu à peu, allant jusqu'à poser clairement la responsabilité des organisations du travail et des modes de management dans ce dernier, et donc dans les processus de mobilisation et de développement de ce que l'on appellera à partir des années 90, les compétences. En attestent les entretiens de Deauville (1998). Ce travail sur le concept de compétences avec ses principaux auteurs [je pense en particulier à Sandra Enlart/Michel (1993, 2004) et/ou dans un registre différent à Guy Le Boterf (1994, 2010)] est donc venu inciter la formation professionnelle à reconsidérer son rôle et ses pratiques pour s'intéresser à la maîtrise des situations de travail et plus seulement aux acquisitions de qualifications (ce qui n'est d'ailleurs pas nécessairement contradictoire). La distinction opérée par Guy Le Boterf (2010) entre ressources internes et ressources externes a permis de mieux clarifier les responsabilités nécessaires à son acquisition. Particulièrement en mettant en évidence que, si le formateur avait bien sûr un rôle essentiel à jouer, les acquisitions de compétences concernaient nécessairement la personne dans ses motivations mais aussi l'employeur dans son management. Situation résumée par l'auteur autour de la formule « Savoir, Pouvoir et Vouloir Agir », autrement dit, la compétence est une combinaison de ressources qui permet d'agir efficacement en situation mais relève d'une responsabilité partagée. Dans toute compétence, il y a de soi (savoirs, motivation, savoir faire, capacités, expérience – ressources internes) et de l'autre (le collectif, l'organisation, le management, les conditions de travail, etc. – ressources externes)

Quand la formation se rapproche du travail, versus adaptabilité

C'est donc vers la fin des années 1990 que la formation a pu être réinterrogée au prisme de la question des compétences, avec une volonté tenace et de plus en plus affirmée de rapprocher la formation des compétences et non plus des qualifications, de s'éloigner du travail théorique décrit dans les référentiels pour se rapprocher du travail réel. Il fallait réintroduire le travail dans les formations.

Bien sûr on pourra objecter que tout cela n'est pas vraiment linéaire ou nouveau, et, que depuis longtemps des dispositifs pédagogiques existaient prenant en compte la situation de travail (ou la situation tout court). Je pense aux pédagogies de l'alternance quasiment aussi vieilles que l'apprentissage, aux formations-actions, voire aux pédagogies institutionnelles. Mais il semble que la prise de conscience collective, partagée, reconnue, de cette nécessaire articulation « formation/situations de travail » est devenue dans un mouvement assez récent, suffisamment forte et prégnante pour qu'on décide véritablement de se mobiliser autour d'elle et d'agir en conséquence. C'est cette reconnaissance, devenant peu à peu une évidence, qui a permis au législateur, après les partenaires sociaux, d'en prendre la mesure. Et d'en conclure que la Formation Professionnelle, dans le système de contraintes mais aussi de ressources qui sont les siens devait maintenant se considérer en quelque sorte de

manière « déscolarisée », davantage corrélée à la réalité largement conjoncturelle des situations de travail et aux exigences de l'acquisition des compétences.

Cette déscolarisation de la formation a permis de réelles avancées sur le plan du renouvellement des méthodes pédagogiques et de la conception des dispositifs de formation (ce faisant conduisant aux questions de professionnalisation, cf. texte de R. Wittorski) . Elle a permis un travail de fond sur l'adaptation des formations aux besoins des emplois et aux attentes des entreprises, et ce dans un contexte de plein-emploi, ou à minima dans un contexte économique relativement favorable. Mais aujourd'hui, les enjeux de la formation sont-ils les mêmes ? S'agit-il d'adapter la « main-d'œuvre » ou au contraire de la préparer à s'adapter ? Le travail n'est plus garanti à vie, le marché est saturé, le contexte économique est plus que morose... On peut perdre son emploi à tout moment... Dans ce contexte, les enjeux de la formation se trouvent à nouveau réinterrogés et déplacés. Le législateur l'a bien compris au travers la dernière loi qu'il a promulgué et pose ainsi clairement la question de l'employabilité. La perspective est devenue double : adaptation et adaptabilité, sécurisation et flexisécurité.

Mais ce travail sur la corrélation formation/emploi/compétences a permis au fur et à mesure de son usage de découvrir une autre réalité : la compétence sur un emploi défini ne permet pas nécessairement à la personne de se maintenir « employable » sur les marchés internes et externes du travail (cela est apparu manifeste lors de certaines fermetures d'entreprise où les personnels, parfaitement compétents dans l'emploi qui disparaissait, n'étaient pas vraiment en mesure de s'adapter à de nouvelles situations de travail...). C'est ainsi qu'a émergé le concept d'employabilité (cf. encadré 1) lequel est venu interroger les objectifs de la formation professionnelle en distinguant, de manière de plus en plus affirmée, les modalités nécessaires pour l'obtention des compétences et pour le maintien de cette employabilité...

Encadré 1 : définitions de l'employabilité

« L'employabilité peut se définir comme le maintien et le développement des compétences des salariés et des conditions de gestion des ressources humaines permettant d'accéder à un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions favorables » (Finot, A., 2000)

« L'employabilité exprime la capacité et la disposition à maîtriser différentes phases de son parcours professionnel et d'adapter en conséquence et en permanence l'ensemble de ses compétences et de sa force de travail aux exigences du marché. Son développement et son maintien imposent de grandes exigences en matière d'orientation et de formation professionnelles » (Krauss, 2007).

« Développer l'employabilité c'est permettre à tout salarié, par une politique RH, un management et une organisation adaptées, d'être un acteur du maintien et du développement de ses compétences, pour s'adapter en permanence aux évolutions des métiers et être toujours apte à changer d'emploi, sans difficultés majeures de reconversion » (Insep Consulting & Anact, 2015)

Quand le débat sur la formation tente de se rapprocher du travail

Depuis 1971, les lois se sont succédées laissant dans l'ombre la question du développement des compétences. Non pas qu'elles n'y aient pas pensé, mais parce que les compétences n'ont jamais été un objet de négociation chez les législateurs et les partenaires sociaux. Ce qui n'est pas le cas de la qualification qui a occupé, elle, tous les débats. Ce n'est pas un hasard, il est beaucoup plus facile, et personne ne me contredira, d'évaluer des dispositifs de formation formels, de valider des actions de formation « scolarisées », des ressources acquises. Dès lors que l'on rentre dans des processus de formation moins scolarisés, se pose la question de la légitimité des situations de travail comme lieu, milieu et espace de formation... Comment évaluer l'informel ? Or, nous savons tous désormais, aujourd'hui, que le développement des compétences ne peut être pensé en dehors des situations où elles sont mobilisées, elles font corps avec ces dernières. De nombreux auteurs du présent ouvrage prennent position au regard de cette idée. Et les occasions de se former en travaillant sont nombreuses, en attestent les dispositifs de validation des acquis de l'expérience.

La loi de 2014 apparaît de ce fait relativement révolutionnaire car elle ouvre des espaces nouveaux pour la formation, à condition que services formation, RH et management s'en saisissent (et qu'ils apprennent à œuvrer ensemble, cf. texte de A. Dietrich et F. Pigeyre). La fin d'une obligation fiscale supprime les règles d'imputabilité et offre un oxygène considérable à celles et ceux qui souhaitent penser en termes de développement des hommes. Il devient possible de faire preuve d'imagination, d'inventivité, de sens pédagogique, et de construire des parcours de formation et de professionnalisation au sein des organisations (dont on trouve des exemples dans les textes de R. Wittorski et P. Olry).

Mais comment faire reconnaître d'autres formes de processus d'apprentissages quand les seuls qui sont reconnus jusqu'à maintenant sont ceux qui sont normés, labellisés ? Comment faire pour que ces derniers soient reconnus lorsque tout le système de l'offre de formation pèse pour que cela dure ? Ce qui se joue ici va au-delà de la reconnaissance des effets formateurs du travail, il réinterroge les métiers de la formation et leur capacité à produire du « hors norme », à dessiner et accompagner des dispositifs qui sortent des sentiers battus et qui vont jusqu'à questionner les organisations du travail (et les modes de management) dans leur capacité à accompagner et soutenir le développement professionnel des uns et des autres.

La capacité à utiliser les espaces de liberté de la loi dépend de la capacité d'expertise d'ingénierie pédagogique des acteurs. Mais la loi, si elle fixe un cadre et détermine des objectifs, n'a pas pensé les moyens de ses ambitions.

Quand la loi de 2014 pourrait faire évoluer la culture formation

La Loi du 05 Mars 2014, en continuité d'ailleurs avec celle de 2009, cherche dans ses intentions et en s'appuyant sur l'Accord National Interprofessionnel de décembre 2014, à prendre en compte et adapter le cadre juridique de la formation

professionnelle à toutes ces évolutions et dynamiser les pratiques, les dispensant de surcroît d'un carcan réglementaire d'une autre époque.

- Ainsi a été décidée la liberté donnée aux employeurs et au dialogue social d'organiser comme ils l'entendent l'adaptation et le maintien en compétence des salariés en poste (par la suppression de l'obligation fiscale et par la disparition de ce fait des critères de son imputabilité).
- Ainsi a été défini un cadre juridique, réglementaire et financier pour développer le rôle de la formation au service de l'employabilité.
- Ainsi enfin, dans une époque très marquée par le primat de l'individu a-t-on voulu privilégier l'individu et en faire l'acteur essentiel du pilotage des formations et des qualifications qui le concerne. La négociation sociale et la Loi ont donc voulu entériner ces exigences. Certains même considèrent qu'à travers elle ce n'est plus seulement le salarié qui en est l'acteur mais "la personne" dans toutes ses dimensions professionnelles certes, mais aussi sociales, économiques culturelles. Examinons ces trois enjeux :

Sur l'adaptation et le maintien des compétences

Aujourd'hui donc les employeurs sont libres d'organiser comme ils l'entendent leur obligation (relevant de l'article L 6321 du code du travail) d'adaptation en continu de leurs salariés aux emplois qui leurs sont confiés. Concrètement cela veut dire que toutes les modalités pédagogiques sont a priori susceptibles d'être utilisées (et soumises à l'appréciation du dialogue social) à la condition bien sûr, qu'elles servent les objectifs professionnels visés.

Cette donne, nouvelle, réinterroge nécessairement en profondeur les définitions données au fil du temps par les uns et par les autres sur ce qu'est une action de formation. On passe en effet d'une définition permettant essentiellement de vérifier le respect d'une obligation légale à une définition de la formation comme devant être évaluée du point de vue de sa contribution de l'adaptation de la personne à son emploi...

Cette définition, dépouillée de toute autre contrainte, demande à la fois d'être très ouverte sur ses formes et très exigeante sur ses principes.

Elle peut se résumer par le respect de 4 règles de base incontournables mais suffisantes :

- être une action définie par un contrat préalable d'objectifs et de moyen.
- mettre à disposition un accompagnement (par la hiérarchie et par un pédagogue).
- procéder d'un choix négocié des modalités en fonction du contexte.
- bénéficier d'une évaluation sur ses effets effectifs dans la situation de travail...

Toutes les modalités pédagogiques (présentielles, synchrones, asynchrones, digitales, en alternance, en situation de travail...) sont donc par essence légitimes si elles s'inscrivent dans ces règles. Elles ne doivent donc pas être considérées en tant que

telles mais du point de vue de leur contribution à l'objectif d'adaptation à l'emploi lequel porte toujours nécessairement une part conjoncturelle voire spécifique... L'exigence qui en découle est forte. Elle a un corolaire : la capacité des acteurs de la formation (Direction, DRH, service Formation, Formateur, Partenaires Sociaux) à savoir la respecter... D'évidence cela passe par un professionnalisme renouvelé des acteurs de la formation (en particulier dans le champs de l'ingénierie pédagogique). Il s'agit d'un impératif que le législateur – et les partenaires sociaux – auraient pu mettre en évidence ce qu'ils n'ont pas fait... Certains considèrent qu'il y a là quelque chose de l'ordre d'une contradiction.

Par ailleurs – et sur un autre champ – être adapté à son emploi a nécessairement une dimension collective : chacun a besoin dans ses activités professionnelles de se servir de l'activité de l'autre et réciproquement. Cette évidence permet d'affirmer la dimension nécessairement collective de la compétence.

Une double question se pose alors aux formations adaptatives :

- 1) Quelle part collective doit comporter la formation pour bien prendre en compte cette réalité du pluriel dans la compétence ?
- 2) Quelle place doit tenir la situation de travail dans l'action de formation pour permettre à l'apprenant de la comprendre, de l'apprécier dans toutes ses composantes et donc de s'y adapter positivement ?

Ces questions essentielles ne relèvent pas à proprement parler du domaine juridique. Elles sont l'affaire des acteurs de la formation. Il n'est pas certain que tous savent le faire. C'est pourtant indispensable pour que la Loi se mette effectivement en œuvre...

Sur l'employabilité

L'employabilité est le parent pauvre des politiques de formation dans les entreprises et les organisations. Les enjeux d'adaptations, court-termistes par définition, ont laissés peu de place dans les faits aux questions d'employabilité, davantage de moyen terme et donc plus à même de voir leurs contraintes repoussées à plus tard. D'autant que cette employabilité demande à la fois de disposer d'informations nécessaires pour la définir, d'une volonté réelle des acteurs concernées pour la mettre en œuvre et de temps pour en construire les dispositifs.

Elle tient donc, dans les pratiques observées une place objectivement, limitée. Cela se constate bien dans les plans annuels de formation tels que la coutume majoritaire les a organisés.

Le législateur et les partenaires sociaux ont très clairement à travers leur accord et la Loi de 2014 voulu renforcer les enjeux d'employabilité dans les investissements de formation (de l'État, des Régions et des Employeurs) : ils sont en effet indispensables dans les conjonctures de nos économies modernes, évolutives et aléatoires... Pour ce faire ils se sont inspirés d'une considération simple : les qualifications (par un diplôme, un titre, une certification) sont des ingrédients manifestes sur les mar-

chés du travail pour accéder ou retrouver un emploi. Ils sont donc un instrument d'employabilité. À ce titre il convient d'en renforcer et d'en faciliter l'obtention. Cette position a le mérite d'une certaine évidence et d'être assez simple à appréhender... Pour autant, elle demande à être relativisée : d'abord parce que les qualifications ne sont pas égales entre elles. Certaines, quand elles ne sont pas corrélées à des politiques d'emplois et qu'elles sont d'un faible niveau, ne servent pas à grand chose. En clair, la nature des qualifications obtenues, même officielles, ne préjuge pas toujours suffisamment de leur valeur ajoutée pour un emploi dans un territoire considéré ...

Aussi convient-il de s'intéresser aux qualifications et d'en faire la promotion que si elles sont :

- soit en adéquation, à un moment donné, avec les besoins d'un marché du travail
- soit qu'elles donnent un niveau de professionnalisme (en termes de technicité, de posture et de culture professionnelle) qui permette de s'insérer dans les communautés de travail sur d'autres critères que la seule logique adéquatiste.

La territorialisation des politiques de formation, voulue par tous aujourd'hui, s'inscrit dans ces exigences. À la condition, toutefois, qu'elle soit autre chose qu'une organisation administrative de plus dans le fonctionnement des Conseils Régionaux...

Sur l'individualisation du rapport à la formation

On ne forme pas, ce sont les individus qui se forment. De longue date les psychopédagogues nous ont rappelé cette évidence. Jusqu'à finalement réussir à se faire entendre. D'autant que leurs propos venaient rencontrer ceux des économistes et des gestionnaires qui, s'inquiétant de l'efficacité des dépenses de formation dans nos sociétés, exigeaient de la piloter comme un investissement. Dans le même temps, on l'a vu, la place centrale de l'individu dans nos sociétés s'est affirmée. Toutes les conditions étaient donc réunies pour donner à la personne une responsabilité individuelle dans l'action de se former : logique de l'apprenant, logique de l'acteur responsable, logique du citoyen pilote de son destin... Le droit individuel à la formation a été une innovation essentielle de la Loi de 1971. Il s'est développé avec le Congé Individuel de Formation (CIF) puis le Droit Individuel (DIF) et enfin maintenant, par la Loi de 2014, par trois "droits" nouveaux qui appréciés ensemble constituent un système. Celui-ci devant permettre à la personne "active" (et pas seulement au salarié) d'organiser, voire de financer en partie, une formation de son choix.

Il s'agit :

- du Compte Personnel de Formation
- de l'entretien professionnel tout les deux ans (pour les salariés) sur les perspectives d'activités...
- du Conseil en Évolution professionnelle

Sans rentrer dans le détail de ces nouveaux instruments considérons seulement qu'ils autorisent ensemble de véritables avancées sociales. Mais à la condition qu'ils soient considérés capables d'apporter un concours effectif à l'employabilité des actifs (et non comme une contrainte législative supplémentaire venant s'ajouter à toutes celles qui complexifient à l'excès notre code du travail...). Là encore, l'implication, la volonté, la compétence des acteurs de la formation s'avèrent indispensables... Comme l'est aussi l'investissement de l'État, des Régions et des Partenaires Sociaux pour en faire la promotion et la pédagogie. L'État, en particulier, dont les services ont trop souvent tendance à considérer qu'une Loi est appliquée à partir du moment où il est demandé aux Préfets de s'en saisir, a un rôle de promotion majeur à jouer en intelligence avec les autres.

En conclusion

La Loi de 2014 est pleine de potentiels. Un contexte nouveau peut, grâce à elle, se créer pour développer la qualité de la relation formation/situations de travail et traiter les enjeux de l'employabilité. Elle donne à la formation professionnelle des perspectives nouvelles et fécondes. Mais ses résultats concrets, sa mise en œuvre effective relèvent avant tout de la volonté de tous les acteurs de la formation. Elle ne se manifesterait que dans la mesure où ces acteurs disposent eux-mêmes du niveau de professionnalisme nécessaire et des autonomie suffisantes pour donner leur pleine mesure... C'est un chantier permanent, exigeant, nécessairement long.

C'est le chantier de la professionnalisation des acteurs de la Formation. C'est la question de leurs compétences à eux, de leur employabilité à eux...

Bibliographie

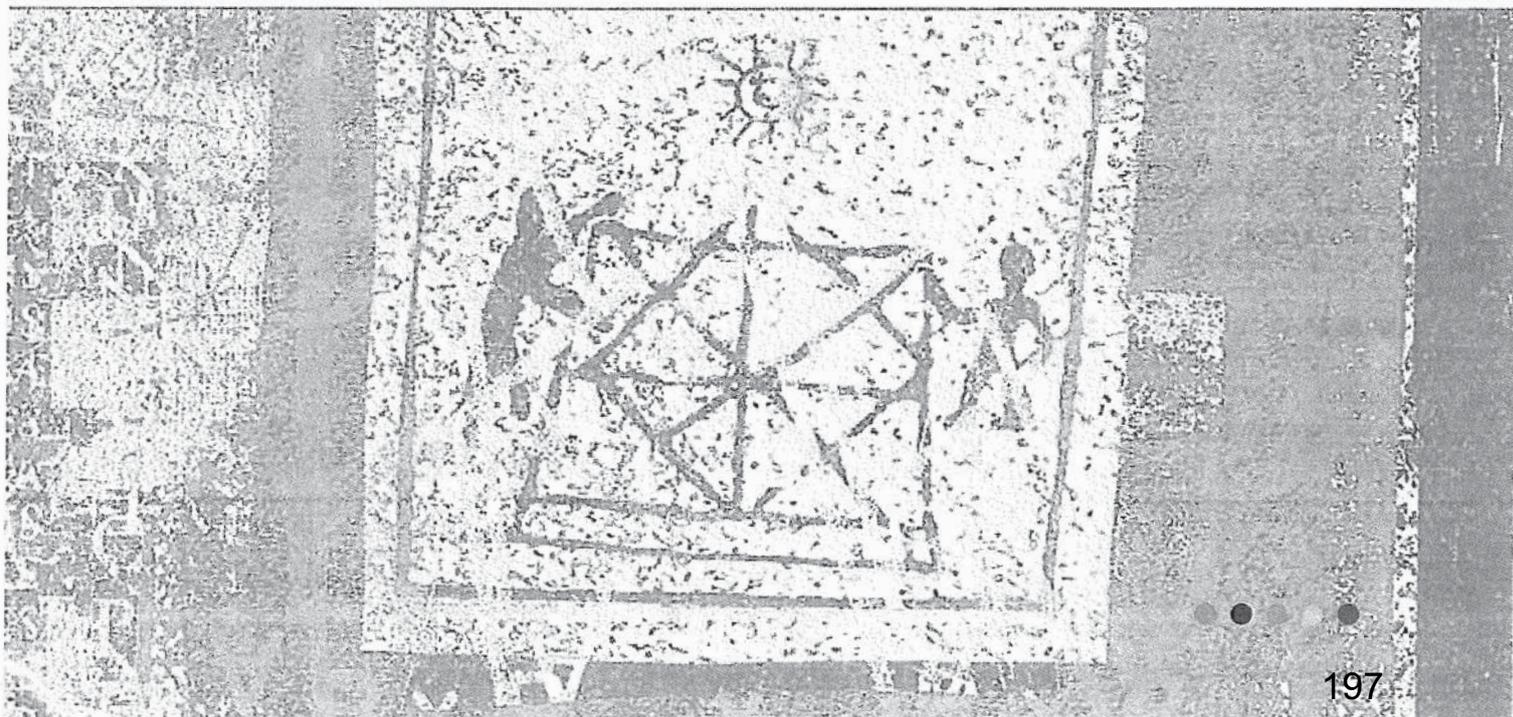
- BURGAT, P.M., CERTAIN, E., (2015), *Enquête employabilité et compétences : rapport de synthèse* (projet), INSEP & ANACT consultable à www.anact.fr/portal/pls/portal/docs/1/30389.DOC
- CARRÉ, P., CASPAR, P., (2011), « Pédagogie des adultes et ingénierie pédagogique » in *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris : Dunod, pp423-444
- FINOT, A., (2000), *Définir l'employabilité*, Paris : Julhiet éditions
- KRAUS, K., (2007), « Employabilité : un nouveau concept clé », *Panorama* n° 7, consultable à <http://www.panorama.ch/pdf/2007/pan076f04.pdf>
- LE BOTERF, G., (1994), *De la compétence : essai sur un attracteur étrange*, Paris : Éditions d'organisation
- LE BOTERF, G., (2010), *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues, 15 propositions*, Paris : Éditions d'organisation
- MICHEL, S., (1993), *Sens et contresens du bilan de compétences*, Paris : liaisons

Contribution d'E&P au débat public sur la réforme de la formation professionnelle, avec Enlart S., Luttringer J.-M., Étude n°310, juin 2013, Entreprise&Personnel, sommaire

Contribution d'E&P au débat public sur la réforme de la formation professionnelle

Sandra Enlart
et
Bernard Masingue

*Avec le concours de
Jean-Marie Luttringer*



Sommaire

Introduction	3
I. Première partie : dix thèses pour le débat.	4
1. Sur les exigences égalitaires en matière de formation professionnelle dans l'entreprise.....	4
2. Sur la contribution de la formation à l'employabilité des salariés.....	5
3. Sur la pertinence de la nature fiscale des contributions de l'entreprise en matière de formation professionnelle.....	6
4. Sur l'intérêt et les limites de la mutualisation et la gestion paritaire de la formation professionnelle continue.....	8
5. Sur la contribution du dialogue social à la qualité des politiques de formation dans les entreprises.....	9
6. Sur l'équilibre entre formation « prescrite » et engagement du salarié.....	10
7. Sur la diversité des modes d'apprentissage.....	11
8. Sur la question de l'évaluation de la formation en entreprise.....	12
9. Sur l'orientation, l'appui et le conseil.....	13
10. Sur la relation entreprise et territoire pour la formation des salariés.....	15
2. Deuxième partie : préconisations	16
1. Sur la définition même de la formation en entreprise.....	16
2. Sur l'allocation des ressources dédiées à la formation.....	17
3. Sur les processus de décision relatifs à la formation dans l'entreprise.....	17
Dernières parutions	19



« Après la loi de 2014 : Plaidoyer pour réussir la réforme de la formation professionnelle », *AEF*, juin 2015

Après la Loi de 2014:

Plaidoyer pour réussir la Réforme de la Formation Professionnelle ...

Quelques mois après sa mise en œuvre opérationnelle la Loi de Mars 2014 commence à se voir contestée dans quelques unes de ses dispositions essentielles...Ce n'est pas surprenant et, dans une certaine mesure, cela peut être légitime. Ses implications sont en effet fortes et certaines disparitions des pratiques antérieures, bien ancrées dans le paysage et dans les moeurs depuis 1971, peuvent avoir des conséquences perturbantes voire dangereuses pour certains des acteurs de la formation. D'autant que les études d'impact, sont, sans doute, restées trop seulement juridiques négligeant certains "désordres positifs et négatifs" potentiels . C'est le cas, en particulier vis à vis des organismes dispensateurs de ces formations...

Pour autant cette Loi de 2014 étant potentiellement porteuse d'une régénération souhaitée par tous il serait tout à fait dangereux de n'en pointer que les effets pervers sans s'intéresser d'abord à son ensemble et ne pas confondre des épiphénomènes, vraisemblablement passagers, avec des dangers définitifs destructeurs des équilibres économiques et sociaux dans un secteur économique plus que jamais indispensable aux citoyens et aux employeurs...

Pour mieux maîtriser les enjeux réels revenons aux fondamentaux de cette Loi:

CPF, Liberté, Employabilité

Le Compte Personnel de Formation (CPF) est incontestablement un progrès social d'envergure pour peu qu'on lui laisse le temps de devenir ce qu'il doit être... C'est à dire l'octroi d'un "capital temps" et des possibilités de financement au service de tous les actifs pour accompagner et autoriser leurs évolutions professionnelles grâce à des droits dont chacun se doute aujourd'hui qu'ils devront être largement élargis (par les entreprises, les branches, les régions mais aussi, à terme par l'épargne des ménages voire d'autres sources). Tout cela va nécessairement demander beaucoup d'années d'expérimentations et d'ajustements... Et aussi de communications auprès des salariés et des actifs...Au point que de bons auteurs ont même déclarés que l'évaluation du CPF ne devrait pas se faire avant 2025...

Aussi ce CPF, aujourd'hui, en 2015, doit être regardé pour ce qu'il est: un élément majeur d'une politique nationale de formation mais dont les effets, nécessairement de moyen terme, ne doivent pas être exigés trop vite. D'autant que, pour que ce CPF puisse être utilisé positivement par un salarié ordinaire il devra, dans la majorité des cas, être accompagné d'un Conseil en Évolution Professionnelle ce qui est encore loin d'être possible partout...Sachons donc, pour servir son ambition, construire sa réussite avec ténacité et patience... De surcroît dans l'actualité sociale il

risque de se produire une sorte de télescopage avec l'initiative du Compte Personnel d'Activité qui devrait en toute logique modifier des règles du jeu pourtant à peine naissantes...

Deux autres "pièces" de cette réforme sont , par contre, totalement essentielles dans l'horizon 2015/2016 des politiques de formation:

- la **liberté** donnée aux employeurs d'organiser comme ils l'entendent -en terme de finalité comme de modalités- les usages de la formation pour la création, le maintien et le développement des compétences de leurs collaborateurs (dans le respect de leurs obligations d'employeur et du dialogue social). Cette liberté autorise des évolutions significatives voire radicales et il est vraisemblable que beaucoup n'en ont pas pris la mesure...(j'y reviendrai par la suite). Toujours est-il que cette liberté offre des possibilités d'initiatives, réclamées d'ailleurs depuis longtemps, que l'on peut entreprendre sans attendre: repenser le pilotage des stratégies de formations et de leurs évaluations, rénover les cahiers de charges des actions décidées et leurs pédagogies, appréhender l'usage combiné de toutes les ressources maintenant disponibles pour l'ingénierie pédagogique: Cette nouvelle liberté est un challenge. De son bon usage va dépendre la réussite -où l'échec- des réformes voulues par la Loi et les partenaires sociaux. Et, encore une fois, cela dès maintenant...
- **L'employabilité**. Elle est la finalité du versement obligatoire à un OPCA (1% pour les entreprises de plus de 300 salariés). Assurer les transitions professionnelles, sécuriser les parcours sont en effet les objectifs assignés aux différents usages de cette mutualisation. Pour ce faire les partenaires sociaux ont fait le choix de consacrer essentiellement ce 1% à des formations qualifiantes plus à même de donner à leurs bénéficiaires une "crédibilité" réelle sur le marché du travail. On peut discuter ce choix. Mais on ne peut pas contester qu'il obéisse à une logique recevable... Le challenge, ici, est bien sûr de savoir identifier et nommer les formations qualifiantes véritablement performantes sur les marchés du travail professionnels et territoriaux. Là dessus le débat ne fait que commencer. Les positions des uns et des autres ont toutes une part de légitimité et l'erreur, qu'il n'est pas sûr de savoir éviter, serait de ne mécontenter personne en produisant une "usine à gaz réglementaire" suffisamment complexe pour que personne ne s'y retrouve mais puisse croire que sa place n'a pas été oubliée.

Quelles responsabilités ?

Face à ces nouvelles données, aux questions qu'elles posent, aux enjeux qu'elles portent la balle est dans le camp de qui? Qui, en définitive, va permettre la réussite de la réforme? Qui en serait le responsable en cas d'échec de celle-ci?

Il me semble que, dans le court terme de 2015/2016, les acteurs de la "chaîne de la formation" vont y jouer un rôle essentiel:

- d'abord **les employeurs**...

Libre de "penser" leur politique de formation débarrassés des contraintes de l'imputabilité fiscale exigées depuis 1971 ils peuvent aujourd'hui, encore mieux qu'hier, donner à leur politique de formation les orientations qui leurs semblent conformes aux exigences de leurs activités... Sans se soucier de savoir si elles sont conformes à des exigences externes...

Mieux, ils peuvent enfin décider des modalités pédagogiques de leurs formations du seul point de vue de leur efficacité, de leur pertinence, de leurs coûts et de leur acceptabilité sociale...

Personne d'externe ne leur demandera des comptes (peut être seulement quand même des informations pour situer l'effort national de formation professionnelle). Et en interne les pilotes de la formation devront savoir -seulement mais impérativement- justifier leurs budgets (auprès de leur hiérarchie mais aussi de leur direction financière) du seul point de vue de leur pertinence par rapport à des objectifs attendus...

Cette liberté, pleine de vertus donc, devrait permettre de faire évoluer positivement les pratiques des entreprises et des organisations....

En fait cela n'est pas aussi simple: Depuis trop d'années les services de formation avaient pour priorité principale d'assurer au mieux la conformité des pratiques de formation par rapport aux contraintes légales et sociales et d'optimiser, à leur avantage, les fonds mutualisés (disponibles dans les OPCA à ceux qui savaient les demander, donc principalement aux grandes entreprises). Ce type de savoir-faire est une vraie compétence mais elle n'est pas de même nature que celle exigée pour piloter une stratégie de formation en profitant des libertés données par la Loi. Nombre de services de formation ont donc à faire face à une mutation professionnelle assez profonde et on serait bien inspiré de penser que celle-ci ne peut être spontanée. La professionnalisation des métiers de la formation, et en particulier de ses pilotes, est une exigence associée à la nouvelle Loi. Elle conditionne l'aval des stratégies et des pratiques.

Si cette mutation ne se fait pas (avec l'investissement nécessaire) alors il est plus que probable que vont s'inventer des règles administratives qui ressembleront étrangement aux anciennes règles fiscales et cela pour permettre de continuer comme avant sans saisir les opportunités offertes. Dans ce cas les Entreprises n'auront à s'en prendre qu'à elles-mêmes: Aujourd'hui, ne nous cachons pas les choses, dans beaucoup de cas les plans de formation négligent le rôle de la formation au service de la compétitivité individuelle et collective alors qu'elle peut en être un levier essentiel...et d'ailleurs que penser de ce phénomène non-marginal récent d'une diminution significative des dépenses de formation constatée dans quelques entreprises?. Ce n'est quand même pas parce que leur compétitivité ne leur pose plus de problème! Mais bien parce que, chez elle, la Formation est encore considérée comme une dépense sociale plutôt qu'un investissement pour cette compétitivité...

Cette décision de mettre en œuvre une politique de formation au service de la compétitivité relève des Directions Générales car la formation ne sait, en fait, qu'accompagner les décisions du management et les projets des salariés ..

- Ensuite les **OPCA**

Les OPCA sont des institutions assez étranges. Elles sont devenues des personnages centraux dans le paysage de la Formation Professionnelle. Elles y jouent depuis déjà un certain temps un rôle de régulation mais aussi d'influence très supérieur à ce qu'étaient leurs missions officielles. La montée en puissance de leurs influences s'est faite sans bruit, presque naturellement dans le cours de l'histoire depuis 1971. Leur rôle de "payeurs" s'est élargies petit à petit. Et la Loi de 2014 est venu entériner un état de fait tout en leur confiant des missions nouvelles . A savoir que les OPCA sont aujourd'hui des structures de contrôle, d'orientation et d'appui aux actions de formation désirées pour l'employabilité des actifs et des salariés... Leur administration paritaire est censée leur donner des orientations conformes aux intérêts de tous mais chacun sait que la complexité des dispositifs attribuent de fait aux opérationnels des OPCA un rôle éminent et souvent essentiel dans l'interprétation opérationnelle de leurs missions. Ors celles-ci ont pris, de par la Loi, un virage significatif. Non seulement définir les procédures d'affectation des fonds mutualisés (ce qui n'est pas radicalement différents de leurs missions historiques) mais aussi assurer des responsabilités en matière de garantie des qualités de la formation voire de leur pertinence. Et là un challenge lourd de conséquence s'ouvre aux OPCA: soit ils conçoivent ces nouvelles tâches dans la tradition de leur culture administrative de toujours, soit ils évoluent vers une conception qualitative de prestataire de service c'est à dire de donner satisfaction à leurs clients selon des spécifications connues et, en partie, négociées et, dans le même temps de bonifier leurs fournisseurs. On peut s'inquiéter, au regard des systèmes d'exigences administratives qu'imposent aujourd'hui certains OPCA, que leur culture administrative l'emporte voire qu'elle trouve dans les circonstances actuelles l'occasion de se renforcer... Et d'ailleurs, étrangement, les "clients" de leurs "prestations de service" c'est à dire ceux, qui de manière assez contraintes d'ailleurs, en bénéficient ne sont pas représentés en tant que "client" et n'ont pas d'autres choix que d'obéir aux règles imposées.

Il me semble indispensable, au regard de leurs nouvelles missions, que les OPCA établissent avec leur "système client et fournisseur" une relation de dialogue organisé avec tous (et pas seulement avec quelques privilégiés) pour se mettre sous contrôle-qualité de leurs "bénéficiaires". Contrôle ne faisant absolument pas double emploi avec le pilotage politique des Conseils d'Administration paritaire toujours indispensable. Si cela ne se fait pas alors la dérive administrative et bureaucratique (informatisée de surcroît) deviendra la norme. Des signaux actuels dans les pratiques de certains OPCA nous disent que le danger n'est pas théorique. Enfin il faut aujourd'hui, que les OPCA (comme aussi les services de l'Etat et des Entreprises) cessent de considérer systématiquement les Organismes de Formation comme des délinquants potentiels. Et leur imposer de ce fait un contrôle "à priori" dont la dérive bureaucratique est évidente et d'ailleurs constatée . Pour y substituer un contrôle "a posteriori" mais sanctionnant impitoyablement toute dérive vérifiée. Il serait d'ailleurs sage de réfléchir à l'idée d'une

"inspection de la Formation Professionnelle" (ne relevant pas nécessairement des services de l'Etat) pour conduire ces opérations de contrôle sur demande ou périodiques... Cette inspection pouvant d'ailleurs agir sur intervention des "apprenants" qui sont quand même les mieux placés pour se rendre compte si leur formation n'est pas conforme à son cahier des charges.

Et les **Organismes de formation...**

Objectivement les organismes de formation sont ceux qui ont le plus à souffrir des réformes induites par la Loi de 2014. Leur adaptation à un marché fortement perturbé (sur le fond et en volumétrie) va faire pour eux de 2015 une "année terrible". Leur adaptation est complexe au sens où il leur est demandé deux choses contradictoires: d'une part, au service de l'employabilité, des dispositifs qualifiants, donc nécessairement longs et d'autre part de "faire court" (pour réduire au maximum l'absentéisme dû à la formation présentielle). On leur demande également de proposer des dispositifs innovants (en particulier par la digitalisation) mais sans prendre véritablement en compte que ceux-ci nécessitent des coûts de conception qui demandent à être amortis... Enfin les systèmes d'élaboration des coûts de formation restent très fortement marqués par la logique du paiement à l'heure/stagiaire, modalité qui ne favorise plus l'objectivité de ces coûts...

En clair, dans ce contexte de transition, dans lequel les apprentissages en situation de travail se développent et s'organisent et où, par ailleurs, internet propose maintenant des dispositifs d'apprentissage dont nombre d'entre eux sont gratuits ou très bon marché, les organismes de formation doivent s'adapter à grande vitesse alors même que la réalité de leurs marges, depuis toujours, ne leur permet pas véritablement de disposer de fonds propres pour cela (à quelques exceptions près).

Des solutions de gestion de ces transitions s'imposent. Mais elles ne doivent pas se faire au détriment des avancées de la Loi de 2014. C'est toute la difficulté de l'exercice....

Et l'**Etat...**

Je serai tenté de dire qu'aujourd'hui l'Etat a fait son travail (une Loi) et donc que son rôle n'est plus d'agir...

Mais ce n'est pas si simple. Ce nouveau contexte impose à l'Etat deux exigences:

- Faire la promotion de sa Loi donc de sa politique. Expliquer, simplifier, dialoguer, donner le sens, ne pas se réduire à sa fonction régaliennne et administrative. Dépassez les discours incantatoires pour "vendre" à tous la formation professionnelle, positiver son image trop dégradée, ne pas la limiter dans ses discours à la formation des demandeurs d'emplois mais aussi des salariés les plus qualifiés pour qu'ils soient encore davantage "employables" et performants dans nos économies mondialisées. L'Etat porte préjudice à la Formation Professionnelle quand ses services n'en parlent que du point de vue administratif et financier.
- Faire évoluer les choses quand les pratiques manifestent clairement des dysfonctionnements ou des difficultés imprévues. Un exemple: le principe des listes pour les formations relevant du

CPF. On se rend compte aujourd'hui que l'on se rapproche de la fausse bonne idée: soit les listes sont abondantes et du coup elles ne sélectionnent rien et donc elles n'ont pas de valeur ajoutée soit elles sont très sélectives et donc injustes, propices de ce fait à des contentieux coûteux et sans beaucoup d'intérêts.... Pourquoi ne pas tout de suite intervenir pour modifier la donne en simplifiant? Par exemple en reconnaissant que toute formation inscrite aux RNCP est d'office finançable par le CPF (car ces listes ne servent que pour le CPF et l'on peut craindre, en incidence, que par contagion elles deviennent opposables aux autres financements). Pour bien piloter cela l'Etat et ses services n'auraient-ils pas intérêt à se doter d'un Comité des Usagers de la Réforme (y associant entreprises et employeurs, OPCA, Organismes de formation) pour faire régulièrement l'état des pratiques (pas de politiques), des difficultés de mise en œuvre rencontrées, des dérives apparues... Et aussi de ce qui marche...Ce ne serait pas faire concurrence au paritarisme que de s'intéresser aux manières dont fonctionnent très concrètement les usages de la Loi et ce serait même une innovation majeure dans l'ingénierie législatif des Administrations.

Et les **Régions**...

Les Régions se sont vues confiées au fil de ces dernières années l'essentiel du pilotage opérationnel des politiques publiques en matière de formation professionnelle (et, bien sûr, de l'apprentissage). Cette responsabilité entraîne des niveaux de compétences importants, remarquablement assurés pour certaines d'entre elles, moins pour d'autres.

Mais dans tous les cas, et en particulier avec l'arrivée des Grandes Régions, leur manière de piloter leurs responsabilités en matière de Formation Professionnelle va impacter très fort la qualité des opérations qu'elles financeront et donc une grande part de la Formation Professionnelle. Si, scénario plausible, elles se contentent de reproduire à leur niveau régional l'organisation administrative de la formation sur le même modèle que celui de l'Etat il est probable que, les mêmes causes produisant les mêmes effets, on observera des politiques de fait centralisées, au niveau régional certes, mais centralisées quand même, c'est à dire plus ou moins bien connectées aux véritables réalités territoriales toujours singulières. On sait maintenant qu'une politique de formation doit essentiellement s'appuyer sur une politique de "bassins d'emplois". Ceux-ci peuvent tout à fait être être à géométrie variable mais, sauf exceptions, ils sont les véritables périmètres naturels de toute politique territoriale d'emplois et de qualification. Cela demande nécessairement aux Régions de savoir décentraliser leur pilotage et la conduite de leurs actions...

Par ailleurs les politiques régionales de formation doivent s'articuler -et non se concurrencer- avec les politiques de branches (comme d'ailleurs avec les politiques consulaires): l'articulation métiers/territoire ne relève pas de la Loi mais de la volonté des acteurs dans l'ambition de réussir ensemble.

Et les **partenaires sociaux**...

Soyons lucide: en dehors d'un cénacle d'une composition assez autarcique, la contribution positive du paritarisme à la qualité des politiques de formation est de plus en plus interrogée. Ce phénomène est un véritable danger. Et d'abord pour le paritarisme lui-même. Il faut que les partenaires sociaux se rendent compte que la sophistication et l'abondance des systèmes de contrôle et d'évaluation qu'ils mettent en place à travers leurs différentes structures et commissions sont incompréhensibles pour le commun des mortels (et même pour nombre d'acteurs de la formation professionnelle). Cette abondance et cette sophistication plutôt que de légitimer la valeur de leur rôle les déconsidèrent et déconsidèrent aussi le pilotage politique de la formation Professionnelle. Pire, ils autorisent les propos de certains qui prétendent que ces structures sont seulement "des machines à financer les emplois des apparatchicks patronaux et syndicaux"...

Une seule structure déclinée régionalement devrait suffire et s'imposer.

Mais pour qu'elle possède toute l'autorité nécessaire encore faudrait-il que ses membres soient politiquement et techniquement équipés pour y intervenir avec autorité. C'est à peu près le cas au niveau national (encore que les compétences administratives y sont souvent mieux maîtrisées que le pilotage et l'ingénierie de la formation) mais c'est d'évidence insuffisamment le cas en Région... J'en arrive à penser que l'acceptation d'un mandat dans une structure de cette sorte devrait nécessairement et obligatoirement s'accompagner d'une qualification substantielle. Ce serait d'ailleurs un bon exemple pour illustrer les vertus de la formation professionnelle.

Après tout on exige dans certains emplois à risque une habilitation pour les exercer. Ce serait le moins que les partenaires sociaux montrent l'exemple pour l'exercice de leur mandat.

Et, enfin, **les salariés...**

Il ne faudrait pas que les salariés soient les oubliés de la Réforme... Et c'est un risque.

La mutualisation du 1% au niveau des OPCA vise à financer essentiellement les actifs se trouvant, involontairement ou volontairement, en transition professionnelle et non les salariés en activité ordinaire... Reste donc, pour ceux-ci les dispositifs mis en œuvre à leur intention par leurs employeurs c'est à dire des actions d'adaptation à leur emploi et au maintien de leur employabilité financées sur les fonds propres de cet employeur...

Dans ce contexte nouveau introduit par la Loi, et surtout dans cette période de transition entre une pratique antérieure (de logique fiscale) et une pratique nouvelle (de liberté) deux embûches peuvent contrarier cette formation professionnelle des salariés:

- 1) le niveau, qualitatif et quantitatif, plus ou moins approprié des dispositifs d'adaptation à leur emploi dans la mesure où, la nécessité et l'exigence de ceux-ci n'étant plus ni définis ni imputables, ils peuvent alors devenir secondaires voire réductibles... En clair, que dans le

contexte de nos économies tendues, la réduction des budgets pouvaient provoquer plus d'éloge de la hiérarchie que dans le cas de leur maintien...

- 2) L'absence dans les plans de formation d'une part significative d'actions au service du maintien et/ou du développement de leur employabilité: risque probable quand on sait que les investissements sur cette employabilité étaient faibles voire marginaux dans nombre des plans de formation bien avant la nouvelle Loi...

Il ne serait pas cohérent de laisser ces risques en l'état: sauf à considérer que la qualification de la main d'œuvre n'a rien à voir avec la performance des entreprises, que les salariés n'ont pas besoin de qualification pour rester employables et que leurs employeurs n'ont aucune responsabilité si obsolescence de leurs compétences...

En toute logique la gestion qualitative de l'emploi et le dialogue social à l'intérieur des entreprises devraient permettre de parer ces risques. Il n'est pas évident que cela puisse être le cas partout.

Aussi deux mesures conjoncturelles et simples pourraient être prises:

- 1) proposer, par la négociation et pour une période de transition courte (1ou 2 ans) que les budgets de formation des entreprises restent au même niveau que leur budget de 2014 (en pourcentage de la masse salariale et sauf en cas de nécessité absolue), le temps d'ajuster les politiques et le pilotage de la formation dans les entreprises avec les exigences de la nouvelle Loi
- 2) Négocier, dans le cadre des accords GPEC, au niveau des entreprises, ou au niveau des Branches quand cela est possible, un pourcentage des budgets de formation consacrés à l'employabilité des collaborateurs. Là aussi, peut être, pour une période transitoire le temps de savoir construire une politique de formation d'adaptation mais aussi d'employabilité. Enfin sur un temps nécessairement plus long, il faut organiser et rendre le mieux possible opérationnel deux dispositifs prévus par la Réforme: d'abord le droit au Conseil en Evolution Professionnelle. Il demande un très fort professionnalisme pour ceux qui ont la lourde responsabilité d'aider les salariés à construire cette évolution professionnelle. Et il demande aussi que ce Conseil puisse être apporté au salarié dans une proximité acceptable avec leur domicile et leur emploi. Ensuite organiser le dispositif et qualifier les acteurs (en particulier les managers) pour faire des entretiens d'orientation prévues par cette réforme de véritables moments de réflexion et d'initiatives pour l'employabilité des salariés. Le risque de n'en faire que des moments obligés, imposés, bureaucratisés est réel. C'est la responsabilité non déléguable des DRH qu'il n'en soit pas ainsi.

Conclusion

La, loi de Mars 2014 est une Loi utile en ce sens qu'elle permet aux acteurs de la Formation Professionnelle de progresser dans la qualité de leurs missions débarrassés de contraintes indues.

Par contre elle exige un niveau de professionnalisme supérieur à l'existant pour beaucoup des acteurs de cette chaîne de la formation: dans les services de formation des entreprises, dans

les OPCA, chez les Conseillers en Evolution Professionnelle, dans les Organismes de Formation et chez les Partenaires Sociaux. La promotion de cet indispensable effort de professionnalisation (et donc aussi de formation) doit être affirmé et impulsé par tous ceux qui ont des responsabilités politiques ou de management dans le champs de la Formation Professionnelle . C'est une condition nécessaire à la réussite de la Réforme.

Et puis, enfin, il revient à tous d'agir pour adapter les choses à la réalité. Et le faire à partir d'une évaluation rigoureuse de l'impact réel des formations dispensées dans les situations d'emplois et de travail. Sans jeter l'opprobre. Mais en acceptant le fait qu'une réforme aussi importante que celle de 2014 demande du temps et des ajustements pour donner sa pleine mesure. C'est en tous cas le sens de cette contribution.

Bernard Masingue
Juin 2015

Cette contribution s'appuie sur l'expérience de l'auteur en tant que DRH, Directeur de la Formation, Consultant. Et, dans l'actualité, sur les travaux, interventions et Conseils avec les Entreprises adhérentes d'Entreprise&Personnel dont il est le partenaire.

« L'entreprise face à sa responsabilité formative après la réforme de la formation : bonne foi contractuelle, co-investissement, fin de la logique fiscale "d'imputabilité", pilotage stratégique, dialogue social », avec Luttringer J.-M., *Chronique 88, JML Conseil, 2014*

CHRONIQUE 88.

L'ENTREPRISE FACE A SA RESPONSABILITE FORMATIVE APRES LA REFORME DE LA FORMATION :

*Bonne foi contractuelle, Co-investissement, fin de la logique fiscale
«d'imputabilité», pilotage stratégique, dialogue social.*

Jean-Marie Luttringer. Bernard Masingue.

1. De l'intérêt de la formation pour l'entreprise et le salarié.

La loi du 5 mars 2014 modifie en profondeur le cadre juridique dans lequel l'entreprise est invitée à exercer sa responsabilité formative. La rupture que représente la suppression d'une partie de l'obligation fiscale (0,9 % de la masse salariale) et les innovations que représentent l'entretien professionnel, le compte personnel de formation ainsi que de nouvelles procédures de dialogue social dans l'entreprise, (GPEC, base de données unique...) ont pour effet de placer l'entreprise en face de ses responsabilités en lui laissant d'ailleurs une liberté de choix dans les options qu'elle entend privilégier compte tenu de ses caractéristiques propres.

Deux lignes de force traversent ce nouveau corpus juridique, d'une part l'intérêt de l'entreprise à former et à rechercher la convergence avec celui des salariés à se former, et d'autre part, la reconnaissance de la relativité des obligations formatives de l'entreprise en raison de sa singularité.

Convergences...

Pour qu'un salarié se forme, il doit y trouver un intérêt. Il en va de même pour l'entreprise à former ses salariés. Les formations réussies sont celles qui résultent de la convergence de l'intérêt de l'entreprise et de celui du salarié.

Ce postulat s'applique aussi bien aux grandes entreprises de haute technologie et capitalistiques qu'aux TPE et aux entreprises artisanales. Si tel grand groupe dépense de l'ordre de 10 % de sa masse salariale pour la formation de ses salariés c'est parce qu'il en va de son intérêt - économique, social, commercial -

bien compris, et si le taux d'accès à la formation des salariés de cette entreprise est de 70% c'est qu'ils ont le même intérêt à cette formation qui conditionne leur évolution professionnelle, salariale, la sécurité de leur emploi. L'intérêt d'un fastfood, d'un exploitant agricole, d'un artisan charpentier à former leurs salariés est tout aussi important que celui d'une multinationale, sauf que, pour des raisons objectives liées aux techniques de production, au marché de ces entreprises, y compris leur marché du travail, les moyens mis en œuvre et les perspectives de la formation pour les salariés ne seront pas les mêmes. Il demeure que pour ces entreprises l'intérêt des salariés peut tout aussi bien être convergent avec celui de l'entreprise.

L'institution par la loi, dans toutes les entreprises quelle que soit leur taille, d'un entretien professionnel débouchant sur des obligations de résultat au terme de six ans, et d'un compte personnel de formation, crée des conditions nouvelles de la convergence des intérêts à former et à se former, contribue à la co-construction des projets et des parcours professionnels et peut déboucher sur des démarches de co-investissement entre l'entreprise et le salarié.

Relativité...

Dès lors que l'on admet le caractère relatif de la situation des entreprises et des salariés face à la formation professionnelle, son caractère contingent en fonction du marché de l'entreprise et de sa taille, etc., il faut aussi admettre qu'il en résulte une situation inégalitaire par nature, pour les salariés, en fonction de l'entreprise dans laquelle ils travaillent. Une obligation de portée générale ayant pour finalité l'égalité pour tous face à la formation ne saurait être mise à la charge de chaque entreprise singulière.

Le fait que la qualification juridique d'une partie des ressources affectées par l'entreprise à la formation soit considérée comme une contribution de nature fiscale ne crée pas pour autant à la charge de celle-ci une mission de service public. Cette contribution fixée à 1 % de la masse salariale est désormais mutualisée dès le premier euro au sein des OPCA. Elle est dédiée au financement de dispositifs légaux, d'intérêt général pour l'économie : la formation en alternance ayant pour objet l'accès au marché du travail grâce à l'acquisition d'une qualification, la formation des demandeurs d'emploi, une formation qualifiante à l'initiative des personnes (congé individuel de

formation et compte personnel de formation) ayant pour finalité l'évolution professionnelle ainsi que la sécurisation des parcours.

Et si la formation tout au long de la vie est pour tous (Nation, entreprises, individus) une exigence de l'époque (qui s'exprime à travers la notion d'obligation nationale de formation), il n'en revient pas à l'entreprise d'assumer la totalité de la charge. Elle doit y prendre sa part dans la limite de son intérêt économique et de celui résultant des engagements contractuels individuels et collectifs pris avec les salariés et leurs représentants (négociation collective), et notamment celui de leur employabilité.

2. Fondements juridiques de la responsabilité formative de l'entreprise

Ceux-ci ne sauraient relever du droit républicain, universel et égalitaire de l'éducation qui confère à chaque citoyen un droit de créance opposable à la Nation en vue d'accéder à la connaissance, à la qualification et à la culture grâce au service public d'éducation. La responsabilité de l'entreprise ne saurait être confondue avec celle de la Nation (l'État et les régions en charge du service public d'orientation et de formation professionnelle tout au long de la vie), et les politiques de formation d'entreprise avec les politiques publiques. (Ce que les pouvoirs publics ont trop souvent tendance à considérer.)

Pour autant cette responsabilité n'en existe pas moins, mais elle est fondée sur des principes juridiques différents portés par la réforme de la formation professionnelle consacrée par la loi du 5 mars 2014. En l'occurrence trois principes juridiques fondent la nature et l'amplitude de la responsabilité formative de l'entreprise :

- le principe civiliste de la bonne foi contractuelle : la loi met à sa charge une obligation d'adaptation à l'emploi et de maintenir l'employabilité de ses salariés, c'est-à-dire, comme le rappelle régulièrement la Cour de Cassation « de leur capacité à occuper un emploi » ;
- elle reconnaît le droit des salariés à la qualification, à laquelle doit contribuer la politique de formation de l'entreprise ;
- elle précise et renforce des procédures de négociation collective, et de dialogue social dans le but de garantir les droits individuels des salariés à la formation.

Ce réseau de droits et d'obligations fondés sur le contrat individuel et collectif de travail existe indépendamment de l'obligation de financement de la formation qui pèse sur l'entreprise, qu'elle soit de nature fiscale, ou de nature conventionnelle. La loi du 5 mars 2014 met clairement à la charge de l'entreprise une obligation de former dont elle ne saurait désormais se libérer en s'acquittant d'une contribution financière de nature fiscale. Si une partie des coûts de la formation engendrés par les diverses obligations contractuelles et légales de former pourront être financés par les fonds mutualisés au sein des OPCA, une autre part le sera nécessairement sur les fonds propres de l'entreprise, comme c'est le cas de la plupart des pays du monde et notamment en Allemagne qui dispose d'une main-d'œuvre hautement qualifiée, sans recourir, ni à la taxe d'apprentissage ni à la contribution fiscale au titre de la formation professionnelle. L'entreprise « préfinance » l'investissement formation dont elle a effectivement besoin, celui-ci bénéficiant d'un régime fiscal incitatif. En France, le discours « sur l'investissement formation » est toujours resté au stade de l'incantation sans jamais recevoir de traduction comptable et fiscale incitative. La suppression du 0,9 % aura peut-être pour conséquence de conduire les pouvoirs publics à s'intéresser à cette question.

3. La fin de l'imputabilité et la valorisation de la diversité des processus d'apprentissage dans l'entreprise.

Si les actions de formation et les processus d'apprentissage financés par l'entreprise sur ses fonds propres échappent désormais au contrôle administratif et financier de l'État (fin de l'imputabilité), il n'en demeure pas moins que ce contrôle continuera de s'exercer sur les ressources des OPCA (de nature fiscale) ainsi que sur l'activité des dispensateurs de formation qui bénéficient de cette ressource.

Le contrôle de l'imputabilité des dépenses de formation effectuées par l'entreprise était en effet justifié par le fait qu'il s'agissait d'une l'obligation fiscale dont l'entreprise pouvait s'exonérer en organisant elle-même des actions de formation.

Cependant, si l'on admet que la disparition de l'imputabilité fiscale pourrait libérer des espaces d'innovation dans les processus d'apprentissage au sein de l'entreprise, elle ne pourra pas s'exonérer pour autant de la référence à une définition de la formation continue, ne serait-ce que pour permettre la

distinction entre la formation, le travail, le loisir... Mais également parce qu'elle constitue le support matériel des droits individuels et collectifs à la formation dont sont titulaires les salariés.

L'entreprise devra par conséquent respecter les conditions de fond et de forme qui permettent de caractériser une action de formation.

Les conditions de fond résultent de l'article L. 6313-1 du code du travail qui institue ce qu'il est convenu d'appeler « la typologie des actions de formation professionnelle (adaptation, développement des compétences, promotion professionnelle, prévention, conversion...), ainsi que de l'article L. 6314-1 relatif aux droits des travailleurs « à la formation, à l'orientation et à la qualification professionnelle ».

Les conditions de forme relèvent de l'article L. 6353-1. Selon ce texte l'action de formation se caractérisent par un programme préalablement établi, une progression pédagogique une évaluation des résultats. La typologie des actions de formation (conditions de fond) date de 1971 et méritent sans doute d'être revisitée. Quant aux conditions de forme elles sont proches du modèle scolaire et méritent à ce titre un examen critique comme d'ailleurs l'ANI du 14 décembre 2013 a invité à le faire. Car la diversité des processus d'apprentissage qu'un salarié peut connaître dans une entreprise n'est pas réductible à ce modèle. Le salarié en formation dans l'entreprise n'est ni un élève ni un stagiaire placé sous la tutelle d'une institution éducative tutélaire, mais « un apprenant » engagé dans une relation contractuelle qui mériterait de figurer parmi les conditions de forme permettant de caractériser les processus d'apprentissage dans l'entreprise quelles qu'en soient les modalités.

Il serait souhaitable que les décrets qui devront apporter des précisions en cette matière, ne réintroduisent par la fenêtre ce que l'ANI du 4 décembre 2013 et la loi du 5 mars 2014 ont fait sortir par la porte.

Les expériences accumulées au plan pédagogique par les entreprises au cours des dernières décennies ont mis en évidence que l'apprentissage du professionnalisme ne pouvait se faire sans la contribution volontaire du salarié dont le véritable statut est celui « d'apprenant » et non de stagiaire, et la nécessaire utilisation des situations de travail pour permettre la professionnalisation.

Pour les responsables des politiques de formation d'entreprise, il s'agit dorénavant, encore plus qu'avant, de construire des politiques prenant en compte l'ensemble des moyens d'apprentissage, qu'ils soient nouveaux ou anciens, formels ou informels. A ce titre les entreprises ont intérêt à investir dans l'ingénierie pédagogique en vue d'optimiser leurs ressources disponibles : temps, ressources financières, motivation des apprenants, pédagogies disponibles (alternance, apprentissage en situation de travail et/ou sur simulateur, apprentissage par les pairs). C'est la condition nécessaire à un « investissement-formation » au sens pédagogique du terme, qui pourra se transformer en investissement au sens économique, financier et comptable.

Dans cette perspective le renforcement du contrôle de la qualité de la formation ainsi que les démarches d'évaluation de la politique de formation mise en œuvre par l'entreprise seraient d'évidence plus utiles que les contrôles administratifs et financiers, aussi bien pour nourrir le dialogue social que le pilotage stratégique par le management.

4. Le pilotage stratégique.

Si la logique de financement de la formation professionnelle instituée en 1971 a eu pour effet de faire prendre conscience à l'entreprise de l'importance stratégique de la formation et de faire émerger dans les entreprises d'une certaine taille une fonction dédiée à cette activité, elle a, au fil des décennies, engendré une dérive gestionnaire et comptable au détriment du pilotage stratégique.

La place faite à l'initiative individuelle (entretien professionnel et CPF, perspectives de co-investissement), les nouvelles logiques d'allocation des ressources, les nouveaux équilibres entre apprentissage formel et informel en situation de travail, le renforcement des procédures de dialogue social, sont autant de facteurs qui appellent un renouvellement du pilotage stratégique de la formation dans l'entreprise. Celui-ci exige un intérêt renouvelé des directions générales, des directions financières et des directions techniques pour une politique de formation au service de leurs enjeux.

La même conclusion vaut pour la fonction formation, dont la place doit être réactualisée au sein de la fonction ressources humaines pour les raisons qui viennent d'être exposées et en raison notamment des liens de plus en plus étroits entre la gestion individuelle des compétences et la formation, du fait d'une part de la place centrale des entretiens professionnels, et d'autre part en raison du renforcement des diverses procédures de dialogue social et de négociation collective au sein de l'entreprise ayant pour objet la GPEC dont la formation ne représente qu'une composante.

Le recours à des « partenaires » ou prestataires de service extérieur - et tout particulièrement les OPCA - sera d'autant plus profitable qu'il résultera d'un pilotage stratégique assuré au sein de l'entreprise.

Les entreprises qui, en raison de leur taille et ou de leurs activités, ne seraient pas en situation de mettre en place une fonction dédiée au pilotage de la formation verront ce rôle nécessairement dévolu au chef d'entreprise lui-même. Il pourra bénéficier de l'appui méthodologique et des conseils de la branche professionnelle et de l'OPCA dont il relève.

5. Conclusion.

Il s'agit de toute évidence d'une réforme systémique qui concerne au premier chef l'entreprise, du fait notamment de la modification des logiques de financement et de l'introduction du compte personnel de formation, qui est un corps étranger dans un système fortement structuré depuis près de 40 ans, qui lui-même s'inscrit dans une forte poussée d'individualisation des droits et par conséquent d'individualisation de la gestion des compétences.

L'entreprise devra « apprivoiser » la réforme et construire ses propres choix stratégiques en fonction de ses caractéristiques propres. Le premier acte de cet apprivoisement pourrait consister à négocier avec les partenaires sociaux de l'entreprise un calendrier pluriannuel pour la mise en œuvre progressive de la réforme. L'élaboration du plan de formation pour 2015 pourrait obéir à cette temporalité qui serait par ailleurs en cohérence avec la conduite de changements aussi profonds que l'introduction de nouvelles logiques de

financements, l'individualisation de la gestion des compétences, notamment par le compte personnel de formation orientée vers la qualification, l'innovation pédagogique, le renforcement du dialogue social dans l'entreprise.

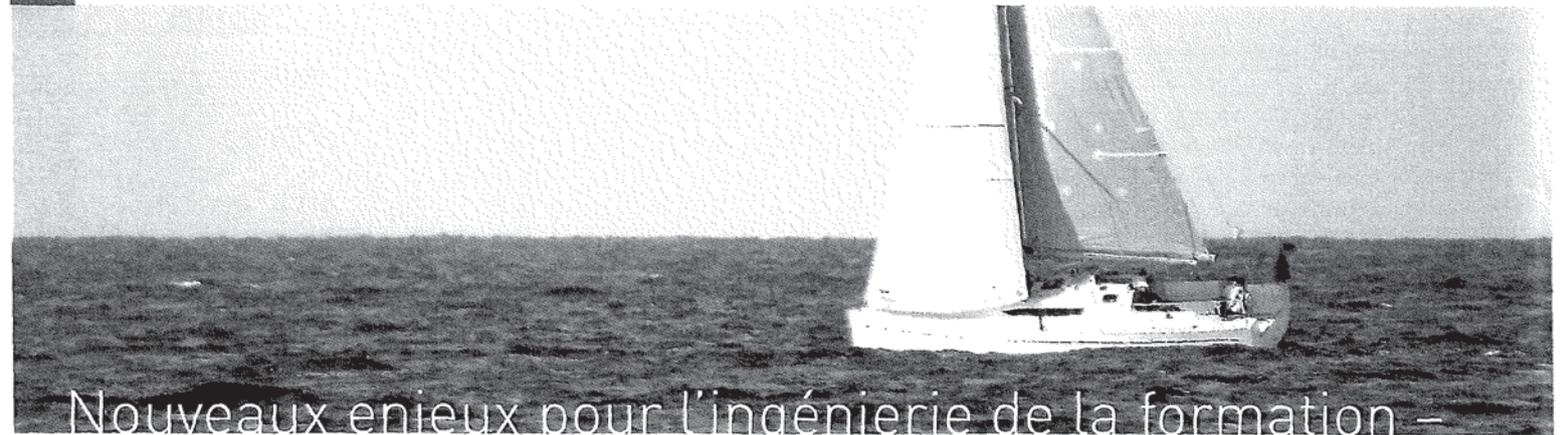
L'entreprise devra également réévaluer ses relations avec son environnement dans le champ de la formation professionnelle : la branche professionnelle dont elle relève et dont les compétences sont accrues à l'issue de cette réforme, les OPCA dont l'objet social et le modèle économique connaissent des évolutions importantes, les conseils régionaux dont la compétence dans le champ de l'apprentissage et de la formation se trouve renforcée mais également dans le domaine du développement économique et social du territoire, les différents opérateurs d'information de conseil en évolution professionnelle au service de tous les salariés désireux de construire un projet professionnel qu'il soit interne à l'entreprise ou externe, enfin les dispensateurs de formation auxquels les entreprises achèteront désormais des prestations sur leurs fonds propres, et leurs salariés grâce aux ressources disponibles sur le compte personnel de formation. Il appartient à l'entreprise de veiller à l'adéquation à ses besoins et à la qualité des prestations proposées par les dispensateurs de formation.

Jean-Marie Luttringer. (www.jmluttringer-conseil.fr)

Bernard Masingue. (www.entrepriseetpersonnel.com)

Cette chronique à deux voix a pour origine un travail en commun avec Sandra Enlart publié en juin 2013 par l'Association Entreprise&Personnel sous le titre « Contribution aux débats sur la formation professionnelle » et poursuivi par les nombreux échanges dans le Club des Responsables de Formation de ses entreprises adhérentes ou dans les formations spécialisées qu'elle dispense sur ce thème.

« Nouveaux enjeux pour l'ingénierie de la formation. L'impact en France de la loi de 2014 », *Éducation permanente*, 2015-2, p. 20-21



Nouveaux enjeux pour l'ingénierie de la formation –

l'impact en France de la Loi de 2014

BERNARD MASINGUE

Maîtrise en économie, 3^e cycle en Sociologie et formation d'adultes, ancien ingénieur de formation, DRH et Directeur de Formation, actuellement partenaire d'Entreprise&Personnel, réseau français consacré à la GRH

Contact : bmasingue@entreprise-personnel.com

D'un point de vue de praticien à l'égard de la réforme de 2014 de la Loi française sur la formation professionnelle continue, l'auteur, membre du réseau GRH Entreprise&Personnel, analyse les opportunités et exigences que ce nouveau contexte législatif apporte aussi bien pour les prescripteurs et services de formation que pour les prestataires. Il entend les aspects de la Loi en tant qu'incitation à faire évoluer les pratiques de la formation professionnelle, l'enjeu étant de structurer une véritable « ingénierie de l'évolution professionnelle ».

Les Français aiment bien faire des lois, particulièrement en matière de formation professionnelle. Cependant, la récente Loi française de mars 2014 sur la formation professionnelle peut être considérée, du moins en partie, en rupture avec les lois antérieures. Elle offre aux acteurs de la formation de nouveaux espaces de liberté pour l'ingénierie et pour ceux qui la pilotent. Elle invite en effet à une simplification de l'administration de la formation, à la créativité pédagogique, à la recherche de l'efficacité des dispositifs et, donc, aux impératifs de l'évaluation.

Une nouvelle liberté

L'obligation fiscale de dépenser pour la formation, introduite pour de bonnes raisons par la Loi de 1971, avait fini par créer, au fil du temps, un carcan administratif lourd : en fait, c'était les règles fiscales d'imputabilité des dépenses de formation qui permettaient de dire : « Ceci est de la formation, cela n'en est pas. » La nouvelle Loi, en supprimant cette obligation fiscale, en a supprimé les règles d'imputabilité, donc les normes définissant ce qu'est une action de formation. Aujourd'hui un employeur est libre d'organiser comme il l'entend les modalités d'apprentissage de ses collaborateurs pour leur permettre d'être et de demeurer compétents sur leur emploi (comme le prescrit le Code du Travail).

Face aux questionnements relatifs à la définition des actions de formation, à leur financement et à leur mise en place, la position prise

par le réseau Entreprise&Personnel a été, dans ce nouveau contexte, de commencer par définir les « ingrédients » nécessaires pour distinguer une action de formation des autres modalités de la vie au travail. Dans une note d'actualité (publiée en juin 2013), nous avons voulu rappeler que la formation professionnelle pouvait prendre les formes pédagogiques les plus diverses (y compris les « parcours professionnels »), sous réserve de respecter les règles de base de l'apprentissage professionnel : à savoir, un contrat préalable d'objectifs et de moyens, un accompagnement (par la hiérarchie et par un pédagogue), un choix négocié des modalités en fonction des contextes, une évaluation de l'action en termes d'efficacité et de qualité, une reconnaissance formelle quant à son usage. Et que, dans cette perspective, les méthodes et outils pédagogiques (apprentissage en situation de travail, parcours de professionnalisation, auto-formation accompagnée, e-learning, formation à distance etc.) étaient par principe tous légitimes, s'ils s'inscrivaient dans ce cadre prescrit et le respectaient visiblement.

Possibilité d'un réel pilotage

Bien entendu, cette position remettait en question aussi bien les pratiques des services de formation des entreprises et administrations que celles des organismes de formation habitués de tout temps les uns et les autres à essentiellement acheter ou se faire rémunérer par « heure/stagiaire », modalité antinomique avec notre postulat.

Il sera donc intéressant de voir comment s'adapteront les acteurs de la formation à cette nouvelle liberté de construire un processus de formation, parfois au risque de la sacrifier au confort des pratiques. Quoi qu'il en soit, une exigence, existant depuis longtemps, réactualisée et renforcée par la Loi, se manifeste clairement : si les pilotes de la formation professionnelle souhaitent profiter d'un pilotage libéré des contraintes administratives et fiscales, ils se doivent d'investir dans les champs de l'ingénierie pédagogique et donc de savoir se poser les questions de toute conduite de projets : Quels buts? Quelles conditions d'acquisition? Quels coûts? Quels délais? Quelle mesure des résultats? Dorénavant, les responsables de formation devront remettre l'accent davantage sur le pilotage d'une politique pertinente, efficace et économique de formation professionnelle, c'est à dire s'intéresser à la performance de leurs actions et aux « pédagogies productrices de valeur ».

La formation plus près et plus loin du travail...

Dans sa Loi de 2014, le législateur français a jugé nécessaire de distinguer clairement les formations au service de la compétence et de l'employabilité (sur l'emploi exercé, relevant de la responsabilité de l'employeur) et les formations au service de la sécurisation des parcours et des transitions professionnelles des employés. Les partenaires sociaux et le législateur ont pensé que c'était en rendant le deuxième type de formations « qualifiantes et diplômantes » qu'elles pouvaient apporter leur meilleur concours à ces objectifs, notamment l'employabilité. En d'autres termes, il s'agit de formations pilotées et dispensées par des organismes externes à l'entreprise mais validés (sauf exception notable de réelles formations en alternance), cette extériorité pouvant même être un gage de valeur dans la reconnaissance de la qualification.

Il est tout autrement s'agissant de formations d'adaptation ou de perfectionnement dans l'emploi. Il s'agit là nécessairement pour apprendre, de se « confronter » à la situation de travail. Dans cette perspective, le rapprochement de l'apprentissage avec la situation de travail réel s'impose d'ailleurs, est en train de se développer: les apprentissages en Situation de Travail (AST) s'organisent. Aussi, par cette distinction apportée autour de deux familles d'action de formation, on peut observer que l'une s'éloigne de la situation de travail mais que l'autre s'en rapproche.

Indispensable conseil en évolution

La Loi de 2014 institue un droit nouveau aux salariés : celui de disposer d'un Compte Personnel de Formation (CPF), doté pour l'instant d'un crédit de 150 heures de formation acquises en 5 ans. L'individu en est le seul propriétaire et

« emmène » ses heures de CPF avec lui en quittant p. ex. l'entreprise. Cela va bien dans le sens d'une démarche d'individualisation de la formation permettant au maximum à chacun de développer la qualité de son propre parcours.

« La Loi de mars 2014 invite en effet à une simplification de l'administration de la formation, à la créativité pédagogique, à la recherche de l'efficacité des dispositifs et, donc, aux impératifs de l'évaluation. »

Mais l'expérience nous apprend que les individus capables de déterminer de façon autonome leur projet professionnel sont l'exception et qu'à l'inverse, la grande masse des salariés ne peuvent y arriver seuls (surtout quand les niveaux de qualifications sont faibles). Aussi la création d'un droit au Conseil en Évolution Professionnelle (CEP) vient-il positivement permettre à ceux qui le souhaitent de bénéficier d'un appui pour travailler leurs projets d'évolution. Mais, au delà de ce droit acquis, se pose la question de l'exercice de ce nouveau métier que constitue le Conseil en Évolution Professionnelle, distinct assez significativement du conseil en orientation. Il demande un niveau de professionnalisme élevé pour être à la fois capable de conduire un entretien d'aide, d'appuyer ou de relativiser un projet, de connaître le marché local du travail, d'apprécier l'organisme de formation le plus pertinent compte tenu des contraintes et des caractéristiques de la personne concernée. Il s'agit bel et bien d'un métier nouveau.

La formation est un moyen

Toutes ces évolutions apportées par les partenaires sociaux et le législateur sur la base de la Loi de 2014 viennent en fait rappeler une évidence qu'il faut remettre régulièrement en perspective: la formation professionnelle est un moyen aux services d'objectifs, qui eux sont essentiellement (mais pas exclusivement) ceux des personnes et des entreprises, et qu'il est possible d'en faire un co-investissement, à condition, là encore, d'en respecter les règles, c'est-à-dire que les besoins de formation n'existent pas en tant que tels mais toujours reliés à des objectifs de compétences et/ou d'employabilité.

Cela demande, contrairement au chausseur mal chaussé, que les acteurs de la formation restent tout à fait vigilants sur leur propre niveau de professionnalisme dans un contexte mouvant, et bien persuadés pour eux-mêmes que la formation professionnelle, dans toute la diversité de ses formes, leur est absolument indispensable pour assurer leurs prestations au niveau d'exigence requis par l'époque. ■

« Quelle ambition pour le compte personnel de formation ? », *Metis - Correspondances européennes du travail*, 14 septembre 2015

Quelle ambition pour le compte personnel de formation ?

par Bernard Masingue, interviewé par Fanny Barbier, 14 septembre 2015

En tant que droit universel d'évolution professionnelle attaché à la personne tout au long de la vie active jusqu'à la retraite, le compte personnel de formation (CPF) apporte un progrès social majeur. Encore faut-il lui laisser le temps de faire ses preuves et professionnaliser les acteurs qui en ont la charge, telle est la teneur du plaidoyer que Bernard Masingue adresse à tous, s'appuyant sur son expérience de DRH, directeur de la formation, consultant, et aujourd'hui partenaire d'Entreprise&Personnel.

Quelles sont les particularités du Compte Personnel de Formation tel que l'a instauré la loi de 2014 ?



Le compte personnel de formation s'inscrit dans un progrès continu depuis 1971. Au fil du temps, la formation est devenue un droit individuel concrétisé d'abord par le congé individuel de formation (CIF), financé depuis 1989 par les Fongecif (Fonds de Gestion du Congé Individuel de Formation), puis par la création du droit individuel de formation (DIF) dont la portabilité existe depuis 2009. La loi de 2014, qui instaure le CPF, a pour ambition que l'actif, en activité ou non, devienne acteur de son projet professionnel, qu'il puisse à tout moment de sa carrière accéder à une formation qualifiante.

Le CPF est critiqué aujourd'hui. Quels sont ses points de faiblesse à vos yeux ?

J'en vois trois.

En premier lieu, le nombre d'heures allouées est insuffisant et par là-même nuit à la crédibilité de ce droit. Une formation qualifiante ou titrante demande entre 300 et 400 heures, nous sommes bien en-deçà de ce volume, avec le CPF qui prévoit 150 heures sur 6 ans.

En second lieu, le CPF doit nécessairement s'accompagner d'un Conseil en Évolution professionnelle de qualité, d'ailleurs prévu par la Loi. Aujourd'hui, sa mise en place en est encore à ses balbutiements ; les expériences qui sont menées actuellement, notamment à Dijon, sont d'un coût très élevé et difficilement industrialisables. Or il faut comprendre qu'il sera difficile d'optimiser le recours au Compte personnel de Formation sans l'accompagner du Conseil en Évolution professionnelle, a fortiori pour les publics moins qualifiés qui ont le plus besoin d'être conseillés et formés.

La troisième faiblesse, plus marginalement, tient au fait que les formations qui entrent dans le cadre du CPF relèvent d'un système de listes dans lequel il est compliqué de se repérer. Ce dernier point, souhatoons-le, est sans doute conjoncturel.

Quels sont les enjeux du CPF ?

La création du CPF est un jalon sur un chemin plus ambitieux. A terme, chaque personne doit avoir le moyen de conduire elle-même son projet en termes de temps alloué, de financement et, surtout, de méthode via le Conseil en Évolution professionnelle.

La création du CPF représente un vrai progrès avec des pistes très prometteuses pour l'avenir notamment dans le domaine du financement. Il est en effet envisageable de compléter le montant prévu dans le cadre de la loi par des financements bancaires à l'instar de ce qui se fait pour le 1% logement, par l'épargne des ménages ou encore par l'aide de fondations d'entreprise ou des branches professionnelles. Élargir ainsi les modes de financement et les ressources disponibles pourrait permettre l'accès à une réelle formation tout au long de la vie. Le CPF deviendrait alors véritablement l'instrument au service de l'employabilité individuelle.

Cela étant, ce dispositif peut mourir avant d'avoir existé. Deux risques le menacent. Soit on le fait passer comme étant un gadget, il perdra toute crédibilité aux yeux des actifs, soit il est engoncé dans une procédure administrative qui le rendra répulsif car compliqué. C'est bien ce qu'on entend dans les critiques émiseseaujourd'hui qui donnent plus d'importance à la « tuyauterie » qu'à la finalité. Sans compter l'initiative du gouvernement de créer le compte personnel d'activité (CPA) qui regrouperait CPF, compte pénibilité, droits rechargés à l'assurance chômage, et qui ne va pas simplifier la situation. A peine mis en place, le CPF devra s'intégrer dans le CPA. Il est à craindre que cela décrédibilise l'ensemble. Trop d'initiatives tuent le progrès.

Comment le CPF peut-il réussir à devenir cet outil de progrès social que vous décrivez ? Quels freins faut-il desserrer ?

Je formulerais des critiques sur les intentions cachées, non sur les principes. Puisque le CPF rend le salarié responsable de sa formation, l'employeur peut être tenté de se décharger de ses responsabilités en laissant à chaque collaborateur la gestion de ses projets de formation. Cela mettrait en péril le co-investissement sur lequel repose aujourd'hui la qualité de la formation professionnelle. On peut prédire aujourd'hui que la logique du co-investissement va se maintenir dans les grandes organisations si le projet de formation est dans le même temps nécessaire à l'entreprise et intéressant pour le salarié. En revanche, dans les PME et TPE, il est à craindre que ce dispositif soit trop compliqué à mettre en place. Le CPF deviendrait alors un argument de plus pour externaliser l'employabilité des collaborateurs, il serait tout sauf un instrument incitatif au développement de la formation professionnelle! L'entreprise pourrait considérer de facto que le salarié disposant d'un CPF et d'un conseil en évolution professionnelle, soit apte à gérer son employabilité.

Ces réserves mises à part, le CPF porte la grande idée de l'autonomie et de la responsabilité en voulant donner aux actifs les moyens de conduire leur évolution professionnelle comme ils l'entendent. Cela n'est pas anodin dans notre économie de la connaissance. Il faut aujourd'hui se donner du temps pour que le processus enclenché construise son efficacité et s'engager dans la poursuite de la réforme par exemple avec une réflexion sur la mutualisation des temps non utilisés, voire sur la fusion du CIF et du CPF. Les conditions de réussite passent aussi

par un effort de communication pour redonner une bonne image à la formation professionnelle et par une mobilisation de tous les acteurs concernés. Puisque les cartes sont rebattues, chacun - entreprises, partenaires sociaux, organismes paritaires, État, régions ... et actifs - doit trouver sa juste place pour relever le défi.

Justement, quelles vont être les incidences pour ces acteurs dans les prochaines années ?

La réforme concerne l'ensemble des acteurs de la chaîne de la Formation, en particulier les OPCA, les partenaires sociaux et les salariés.

Les OPCA

Les Organismes Paritaires de Collecte Agréés (OPCA) sont devenus un rouage central dans le paysage de la formation professionnelle y jouant un rôle de régulation mais aussi d'influence. La Loi de 2014 vient entériner un état de fait en leur confiant des missions de contrôle, d'orientation et d'appui. Un challenge lourd de conséquence s'ouvre aux OPCA, soit ils conçoivent ces nouvelles tâches dans la tradition de leur culture administrative, soit ils évoluent vers une conception qualitative de prestataires de service c'est-à-dire cherchant à satisfaire leurs clients selon des spécifications connues et, en partie, négociées et, dans le même temps, à bonifier leurs fournisseurs.

Il me semble indispensable, au regard de leurs nouvelles missions, que les OPCA établissent avec leur "système client et fournisseur" une relation de dialogue organisé (avec tous et non seulement avec quelques privilégiés) pour se mettre sous contrôle-qualité de leurs "bénéficiaires". Faut de quoi, la dérive administrative et bureaucratique (informatisée de surcroît) deviendra la norme.

De plus, il faut aujourd'hui que les OPCA (comme aussi les services de l'État et des Entreprises) cessent de considérer systématiquement les organismes de formation comme des délinquants potentiels. Il serait sage de réfléchir à l'idée d'une « Inspection de la Formation Professionnelle » pour conduire des opérations de contrôle a posteriori. Cette inspection pouvant d'ailleurs agir sur intervention des « apprenants » qui sont quand même les mieux placés pour signaler une formation non conforme à son cahier des charges.

Les partenaires sociaux

Soyons lucides, la contribution positive du paritarisme à la qualité des politiques de formation est de plus en plus interrogée. Il faut que les partenaires sociaux se rendent compte que la sophistication et l'abondance des systèmes de contrôle et d'évaluation qu'ils mettent en place à travers leurs différentes structures et commissions sont incompréhensibles pour nombre d'acteurs de la formation professionnelle et, a fortiori, pour tous les autres. Cette abondance et cette sophistication plutôt que de légitimer leur rôle les déconsidèrent et déconsidèrent aussi le pilotage politique de la Formation Professionnelle. J'en arrive à penser que l'acceptation d'un mandat de négociation dans ce domaine devrait nécessairement et obligatoirement s'accompagner d'une qualification substantielle, voire d'une habilitation. Ce serait d'ailleurs un bon exemple pour illustrer les vertus de la formation professionnelle.

Et, enfin, les salariés

Il ne faudrait pas que les salariés soient les oubliés de la réforme. Et c'est un risque. La mutualisation du 1% au niveau des OPCA vise à financer essentiellement les actifs se trouvant involontairement ou volontairement, en transition professionnelle et non les salariés en activité ordinaire. Reste donc, pour ceux-ci, les dispositifs mis en œuvre à leur intention par leur employeur c'est-à-dire des actions d'adaptation à leur emploi ou au maintien de leur employabilité financées sur les fonds propres de l'employeur. Dans ce contexte nouveau, et surtout dans cette période de transition entre une pratique antérieure (de logique fiscale) et une pratique nouvelle (de liberté), deux obstacles peuvent contrarier la formation professionnelle des salariés : d'abord, la baisse de niveau quantitatif des dépenses de formation des entreprises (observable dans bien des endroits), ensuite l'absence d'actions au service de l'employabilité.

En toute logique la gestion qualitative de l'emploi et le dialogue social à l'intérieur des entreprises devraient permettre de parer ces risques. Il n'est pas évident que cela puisse être le cas partout. Aussi deux mesures conjoncturelles et simples pourraient être prises :

- proposer, par la négociation et pour une période de transition courte (1 ou 2 ans), que les budgets de formation des entreprises restent au même niveau que leur budget de 2014, le temps d'ajuster les politiques et le pilotage de la formation avec les exigences de la nouvelle Loi ;
- négocier, dans le cadre des accords GPEC, au niveau des entreprises ou des Branches quand cela est possible, un pourcentage des budgets de formation à consacrer à l'employabilité des collaborateurs.

En conclusion ?

La loi de mars 2014 est une loi utile en ce sens qu'elle permet aux acteurs de la Formation Professionnelle de progresser dans la qualité de leurs missions, débarrassés de contraintes indues. En revanche, elle exige un niveau de professionnalisme supérieur à l'existant pour beaucoup des acteurs de cette chaîne de la formation. La promotion de cet indispensable effort de professionnalisation (et donc aussi de formation) doit être affirmée et impulsée par tous ceux qui ont des responsabilités politiques ou de management dans le champ de la Formation Professionnelle. C'est une condition nécessaire à la réussite de la réforme.

Enfin, il revient à tous d'agir pour adapter les choses à la réalité. Et le faire à partir d'une évaluation rigoureuse de l'impact réel des formations dispensées dans les situations d'emplois et de travail. Sans jeter l'opprobre. Mais en acceptant le fait qu'une réforme aussi importante que celle de 2014 demande du temps et des ajustements pour donner sa pleine mesure.

À propos de cet article

Auteur(s) : Bernard Masingue, interviewé par Fanny Barbier

www.metiseurope.eu

5. Sur la qualité et l'évaluation de la formation

« La qualité de la formation », *Rapport du groupe de travail à l'initiative de la Secrétaire d'État à la Formation professionnelle*, septembre 2010, p. 11

« Le mauvais combat pour la qualité de la formation », *AEF*, Dépêche n°549862, 22 novembre 2016

« Travailler sur la "chaîne qualité" », *Éducation permanente*, n°147/2001-2, p. 111-116

« La qualité de la formation », *Rapport du groupe de travail à l'initiative de la Secrétaire d'État à la Formation professionnelle*, septembre 2010, p. 11

Chapitre 2

LA QUALITE DE LA FORMATION

Rapport du groupe de travail présidé par Monsieur Bernard Masingue

A l'initiative de la Secrétaire d'Etat à la Formation Professionnelle
Septembre 2000.

RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL CONSACRE A

LA QUALITE DE LA FORMATION

L'importance des enjeux de la qualité est intrinsèquement liée au double constat selon lequel :

- la formation est un service aux formes et objectifs multiples et évolutifs ;
- la formation est un service dont les résultats sont a priori incertains et ne sont totalement évaluables qu'au terme de la relation formateur bénéficiaire, appréciée dans le contexte social ou d'emploi dans lequel la formation doit produire ses effets.

Les enjeux de la qualité sont également à relier aux conséquences de la situation de l'emploi et de ses évolutions et de la transformation de l'organisation du travail. Autrement dit, et dans le contexte actuel, la qualité de la formation ne peut se réduire à un objectif de labellisation ou de certification. Elle doit être avant tout un vecteur de réduction des inégalités d'accès à la formation en référence au Livre Blanc du Secrétariat d'Etat à l'Emploi et à la Formation Professionnelle, et un moyen de corriger les déficits de la formation initiale.

Dans cette perspective, il paraît inopérant de rechercher une qualité unique et des critères universels de sa reconnaissance. Il faut au contraire en admettre la diversité et mettre l'accent sur les outils de mise en relation des différents acteurs parties prenante – client, fournisseur et bénéficiaire notamment - pour réduire les risques de non-qualité.

En outre, le concept et les enjeux de la "qualité" sont à apprécier dans un cadre étendu : ils portent tant sur le *procès de formation* que sur le *professionnalisme* des différents acteurs en interaction (acheteur, prescripteur, médiateur de type OPCA, bénéficiaire et offreur). Mais l'appréciation de la qualité suppose aussi de porter un jugement sur la *pertinence* de la formation, c'est à dire sur sa capacité à répondre efficacement à un besoin avéré.

Le législateur et l'État disposent d'une panoplie d'interventions qui vont de la contrainte à l'incitation, et aucune ne doit être a priori écartée des préconisations. Le texte qui suit reste encore relativement imprécis sur la nature juridique des instruments qui seront à privilégier. Il se place cependant dans un cadre d'hypothèses où, d'une part, le paysage institutionnel serait modifié par l'introduction d'un nouveau droit à la formation et, d'autre part, demeurerait une obligation de moyens pesant sur les entreprises. En outre, nous admettons que la demande individuelle, dans un cadre professionnel mais aussi dans une perspective de développement personnel, devrait s'accroître au cours des années à venir.

Nos réflexions ont permis de dégager trois axes de propositions. Le premier invite à replacer l'individu au centre du système de formation et constitue le pivot de ce rapport. Puis, l'accent est mis sur les moyens de renforcer le professionnalisme des acteurs. Enfin, et pour être efficaces, ces propositions doivent s'inscrire dans un environnement juridique et institutionnel adapté.

« Le mauvais combat pour la qualité de la formation », *AEF*, Dépêche n°549862, 22 novembre 2016



AEF Dépêche n°549862 - Paris, le 22/11/2016 10:01:00
- Formation professionnelle -

- 217.74.108.122 - www.aef.info

Toute reproduction ou transmission de cette dépêche est strictement interdite, sauf accord formel d'AEF.

"Le mauvais combat pour la qualité de la formation" (Bernard Masingue)

La qualité des actions de formation "ne peut se résumer à [leur] seule conformité aux critères définis en amont", estime Bernard Masingue (1), consultant partenaire d'Entreprise & Personnel. Dans une tribune publiée par AEF, il réagit aux travaux menés par les Opcva, et plus largement par tous les financeurs publics de formation, en vue de la mise en œuvre au 1^{er} janvier 2017 du décret du 30 juin 2015. Il se montre particulièrement critique envers les indicateurs pris en compte, trop représentatifs du système actuel de "contrôle a priori", alors qu'il faudrait, selon lui, évoluer vers un "contrôle a posteriori" plus adapté à la "réalité de la formation-prestation de service". Il formule également des "pistes d'action" pour parvenir à une meilleure efficacité de la formation, notamment par la prise en compte de l'apprenant et la professionnalisation de tous les acteurs.

Bernard Masingue, partenaire d'Entreprise&Personnel
© DR"LE MAUVAIS COMBAT POUR LA QUALITÉ
DE LA FORMATION

Manifeste pour une qualité réelle...

Les instances paritaires de la Formation Professionnelle, à la suite d'un décret des services de l'État, viennent de publier 21 indicateurs pour la qualité de la Formation Professionnelle (2).

La question, la seule qui vaille, est de savoir si ces indicateurs vont permettre d'aider à la 'qualité de la formation'.

Je ne le pense pas. Pourquoi ?

Trois raisons essentielles :

1. Ces indicateurs ne sont pas nouveaux. Ils sont connus et publiés sous diverses formes depuis longtemps sans avoir su produire leurs effets.



2. On se trompe de méthode : les méthodologies utilisées pour définir les critères de qualité retenus par les partenaires sociaux pour ces 21 indicateurs s'appuient sur les démarches de la 'qualité industrielle', celle de la production de 'produits' : conçus en amont, réalisés sur la base d'un cahier des charges assurant la conformité de la production par rapport à la commande, évalués par rapport à cette conformité (3).

3. Mais la formation n'est pas un produit industriel. Elle est essentiellement une 'prestation de service', laquelle se caractérise, comme toute prestation de service, par deux réalités incontournables :

- Pour une bonne part, elle se crée, se produit et meurt en même temps qu'elle se réalise.
- Elle comporte nécessairement une co-construction entre le prestataire et le bénéficiaire ; c'est-à-dire ici l'apprenant. C'est la condition pour que celui-ci porte bien son nom...

Cette réalité de la 'formation-prestation de service' induit une conclusion d'évidence : sa qualité ne peut se résumer à sa seule conformité aux critères définis en amont.

Que l'on ne nous fasse pas le procès, pour autant, de nous en désintéresser : la préparation de l'action, son cahier des charges, le choix de ses prestataires sont incontournables. Ils doivent être respectés. Mais ces impératifs ne sont ni suffisants ni surtout les plus problématiques. Aujourd'hui, en 2016, dans l'état des pratiques de formation dans les entreprises (et ailleurs) ils ne sont pas majoritairement les responsables des non-qualités observées. Ni la cause des absences d'efficience de la formation professionnelle. Les carences coutumières se situent essentiellement ailleurs.

Expliquons-nous. Pour plagier Michel Crozier : de même que l'on ne change pas la société par décret, on ne change pas non plus la formation par décret et par les indicateurs qui vont avec...

La qualité d'une prestation de formation doit par contre s'appuyer sur trois principes essentiels :

1. La contribution impérative du 'co-investisseur' qu'est l'apprenant dans sa formation, sa conception, sa réalisation. Sans cette contribution, pas de qualité (et pas d'efficacité). Rappelons-nous l'une des grandes leçons de Bertrand Schwartz : 'l'adulte ne se forme que si il a intérêt à se former'. Concrètement cela veut dire qu'il faut sortir, en formation d'adulte, des conceptions strictement 'scolaires' et savoir organiser la contribution de celui qui se forme au processus de son apprentissage. Entre parenthèses cela permettrait de faire l'économie de beaucoup de formations bien conformes formellement à leur cahier des charges mais ne servant à rien faute de l'intelligence participative de l'apprenant. Et dépasser ainsi les formations pensées pour lui mais sans lui...

2. Dans cet esprit, la qualité de la formation-prestation de service peut s'appuyer, certes, sur des indicateurs mais des indicateurs 'négociés' entre acteurs concernés et en particulier l'incontournable apprenant. Pas seulement au niveau des appareils entre apparatchiks, mais pour **chaque** action de formation. C'est la condition nécessaire pour viser effectivement un apprentissage réel (4). Et ce n'est pas compliqué de le faire.

3. Le juge de paix de toute formation professionnelle est sa contribution à des apprentissages réinvestis dans et pour la situation de travail (ou la situation sociale). C'est la condition pour qu'elle contribue à la performance sociale et économique des

personnes et des organisations. C'est donc savoir et vouloir évaluer là où on peut évaluer. L'excuse de 'on ne sait pas faire' est aujourd'hui inadmissible.

Car, en 2016, la formation professionnelle et continue a assez d'histoire, d'expérience et de maturité potentielle pour dépasser les modèles simplistes. Et rentrer dans 'le dur' des questions... Quel formidable objet de négociation entre tous les acteurs de la Formation Professionnelle (Partenaires Sociaux mais aussi Producteurs et Acheteurs de Formation) que de déterminer ensemble -et en responsabilité- des conditions de la qualité de la Formation-prestation de service ! D'autant que celles-ci auraient en plus un énorme avantage : elles peuvent simplifier considérablement les processus de contrôle et réduire les bureaucratisations que chacun peut constater. Sans parler de celles qui risquent d'arriver...

Dans cette ambition et dans ce contexte (qui peut devenir si on le veut un contexte d'optimisme), quelques conditions préparatoires pour agir 'utile' me semblent devoir être précisées :

1. Sortir de la confusion entre 'qualité des Organismes de Formation' et qualité de 'l'action de formation'. Trop souvent, sous prétexte de parler de l'une on parle de l'autre... Ici, une affirmation s'impose : la formation professionnelle est devenue un marché et il est normal de protéger le 'consommateur' (surtout quand il s'agit des ménages ou des PME/TPE) contre les tentations, digitales ou pas, des sirènes du marché... D'ailleurs les Branches professionnelles (dont celle essentielle de la formation professionnelle) s'y emploient. Elles cherchent à y faire leur police et, globalement elles s'y emploient plutôt bien... (par exemple avec la certification OPQF). Il est normal, également, que les pouvoirs publics (nationaux, régionaux, locaux) cherchent à fiabiliser leurs achats de formation. Ils disposent déjà et depuis un certain temps des instruments pour cela... Mais soyons bien clairs : toutes les garanties sur les organismes de formation ne garantissent en rien la qualité opérationnelle de l'action de formation qui sera mise en œuvre : on l'a vu, il s'agit d'une 'autre' qualité.

2. Il serait quand même temps de sortir du principe vieux comme la Loi de 1971 de 'méfiance a priori' sur les Organismes de Formation. Et donc passer d'un contrôle 'a priori' actuel à un contrôle 'a posteriori'. Et, dans cette nouvelle configuration, savoir sanctionner et punir durement quand se constate une pratique inacceptable ou délinquante. En le faisant savoir... De cette manière on gagnerait en efficacité et on réduirait un bon pan de la bureaucratie des procédures sans nuire, bien au contraire, au respect déontologique des pratiques... Pourquoi pas, à ce sujet, transformer le Groupe de Contrôle de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle en Inspection de la Formation Professionnelle ? (avec un effectif très réduit mais qualifié et habilité à sanctionner).

3. Mettre les OPCA à leur place... C'est-à-dire de ne pas leur demander de faire ce qu'ils ne savent pas faire. Leur métier de base est de financer des actions de formation en intelligence et en conformité avec les lois et les règles. Leur demander d'apprécier la pertinence et la qualité d'une action de formation est en dehors de leur champ de compétences. Exigeons plutôt qu'ils fassent mieux ce qu'ils savent faire... Et d'ailleurs, puisqu'on parle de Qualité, intéressons-nous à la qualité des OPCA-Prestataires de service... en particulier pour co-construire leurs procédures avec leur 'système client' (c'est-à-dire les entreprises et les salariés) et non pas sans eux. Voilà un beau chantier ! Et celui-là concerne au premier chef les structures paritaires qui régissent la formation professionnelle...

Pour conclure

Au final de ce texte on doit se demander pourquoi, aujourd'hui, demeure en nombre d'endroits -et en particulier chez les décideurs publics et privés- une déconsidération non pas de la Formation Professionnelle en tant que telle, mais des manières dont elle est pilotée et administrée. Et aussi des questions sur les résultats qu'elle obtient.

Plutôt que de se couvrir de cendres, proposons des pistes d'actions concrètes :

1. Investir dans l'exigence de professionnalisation des acteurs de toute la chaîne de la formation. Les Formateurs bien sûr, en priorité, mais pas qu'eux. Directeurs ou Responsables de Formation sont des métiers -et pas uniquement des emplois- lesquels ne se pratiquent pas seulement en étant bon gestionnaire. L'ingénierie de Formation, l'ingénierie pédagogique, le pilotage d'une politique de Formation sont des expertises indispensables à ces métiers. Car ce sont des métiers exigeants... qui dépassent largement l'ingénierie financière trop souvent considérée comme la mécanique ultime. Sans oublier les indispensables compétences des partenaires sociaux et des acteurs publics, acteurs significatifs des pratiques en place et de leur permanence...

2. Mettre en œuvre -on l'a vu- des démarches de qualité de service plutôt que de qualité industrielle. L'exigence de l'apprenant comme acteur de sa formation fera progresser tout le monde...

3. Et enfin accepter d'affronter la complexité 'générique' de la Formation : 'C'est quoi apprendre ? Comment j'apprends ? Comment savoir qu'il apprend ?'. La 'sur-qualité' d'administration et de gestion de la Formation Professionnelle (ce que certains appellent le luxe de la tuyauterie) dissimule un simplisme dans les conceptions et les conditions d'apprentissage. Ce simplisme a un coût, personnel, social, économique. Et c'est la gestion de la complexité qui est économe.

Aujourd'hui, à l'aube de 2017, l'expérience acquise, depuis bientôt 50 ans, tant par les réussites que par les échecs de cette grande ambition de la Formation Continue n'a pas tant besoin d'enveloppes budgétaires nouvelles, ni de nouvelle Loi. Mais simplement d'une volonté partagée d'efficience."

Bernard Masingue

(1) Bernard Masingue est consultant partenaire d'Entreprise & Personnel. Précédemment, il a notamment été directeur de la formation dans l'industrie.

(2) Commandités par le Copanef et le FPSPP, ces travaux ont été menés par les directeurs généraux des 20 Opca. Ils ont débouché sur l'élaboration de 21 indicateurs concernant l'activité des organismes de formation voulant être référencés sur la base "Data docks" recensant les prestataires *identifiés par les financeurs* comme répondant aux critères de qualité des actions de formation définis par le décret du 30 juin 2015 (*lire sur AEF*).

(3) Cette "qualité industrielle" a obtenu, pour la fabrication des produits -par exemple dans l'automobile- des résultats impressionnants et il n'est pas question ici de la dénigrer...

(4) Relire à ce sujet le formidable article de François Vidal dans *Éducation Permanente* en 1996 (!).

**« Travailler sur la "chaîne qualité" », *Éducation permanente*, n°147/2001-2,
p. 111-116**

Travailler sur la « chaîne qualité »

*« La qualité de la chaîne de l'ancre
vaut par la force de son plus faible maillon. »*
Cours de navigation des Glénans

On le sait, il y a beaucoup de séquences – de moments – dans la mise en œuvre, la réalisation et l'évaluation de la formation : l'émergence d'un besoin, son expression, son analyse ; le choix et la construction d'un dispositif ; la sélection d'un prestataire ; la négociation et la contractualisation de la prestation ; les différents moments de l'action pédagogique ; le contrôle des acquis, l'évaluation... Ces moments peuvent, selon la complexité des dispositifs, faire intervenir beaucoup d'acteurs : l'apprenant toujours, le prescripteur lorsque celui-ci est différent de l'apprenant, le ou les formateurs, l'organisme de formation, le payeur ou le financeur, les organismes mutualisateurs mais aussi le citoyen et le contribuable ainsi que leurs représentants. Cet ensemble de « moments » qui mettent en jeu autant d'acteurs est riche de cette double abondance.

Cette abondance, cependant – l'observation des pratiques nous l'apprend – n'est pas toujours utilisée à la hauteur de ce qu'elle peut produire. À l'inverse, elle peut même générer des nuisances, si elle n'est pas organisée, coordonnée, régulée. De là l'idée que l'on pourrait organiser la qualité de la formation en considérant le processus de formation comme une « chaîne » dont les différentes séquences correspondraient à des responsabilités particulières qui seraient à prendre. Ces responsabilités seraient portées par des acteurs identifiés qui auraient à rendre compte. Concrètement, cela veut dire qu'après avoir repéré les moments-clés de la formation, il convient d'en identifier les responsables et de rechercher les facteurs de non-qualité pour, après analyse de leur cause, tenter de les réduire.

Bernard Masingue est directeur des ressources humaines de l'AFPA.

On peut résumer la chronologie d'un dispositif de formation en cinq grands moments :

- celui du *besoin* (détection, émergence, analyse...);
- celui du *processus* (choisir un dispositif, le prévoir, le coproduire, le contrôler et l'organiser);
- celui de la *contractualisation* (sur les objectifs, les moyens, les résultats...);
- celui de la *situation d'apprentissage* (se former, aider à apprendre);
- celui du *contrôle* et de l'*évaluation*.

Ces cinq moments-clés ont déjà été largement décrits, chacun pour ce qui le concerne, et il n'est pas question d'y revenir ici. Il convient cependant d'insister d'abord sur leur chronologie, signifier de nouveau que si l'un d'eux manque, il ne peut être compensé par la valeur d'un autre (un gros et beau maillon dans la chaîne ne remplace ni ne renforce les maillons faibles). Mais il faut surtout rappeler qu'ils doivent intervenir sans rupture les uns par rapport aux autres, en particulier entre l'organisation du processus (l'ingénierie de formation) et les situations d'apprentissage (l'ingénierie pédagogique). Dire cela, c'est rompre avec l'idée qu'il y aurait en fait dans la formation deux métiers, comme dans l'ingénierie industrielle : celui de la conception et celui de la réalisation. C'est au contraire introduire, sans ambages, la formation dans les logiques de la prestation de service.

La qualité des moments-clés repose, classiquement et au regard des pratiques observables, sur trois pistes d'actions :

- la bonne identification des responsables et des contributeurs pour chacun des moments-clés;
- la cohérence et la réduction des « facteurs coutumiers » de non-qualité;
- l'identification et la mise en œuvre de voies de progrès.

Sans rechercher l'exhaustivité, on s'intéressera ici aux phénomènes majeurs qui marquent aujourd'hui ces trois pistes d'actions.

La bonne identification des responsables et des contributeurs

Là aussi, classiquement, cette identification s'organise autour d'un triangle :

- le prescripteur doit donner des objectifs à atteindre, les moyens pour cela, et en contrôler la réalisation;
- le formateur doit piloter la construction du processus et en assurer la réalisation;
- l'apprenant doit s'engager sur un contrat pédagogique et, en particulier, s'engager à produire un effort pour apprendre.

L'essentiel de la non-qualité s'observe lorsque l'un des acteurs évite sa responsabilité ou, au contraire (les deux modalités n'étant pas incompatibles),

lorsqu'il considère qu'il peut pratiquer l'ingérence dans le champ de responsabilité de l'autre.

Mais on observe également aujourd'hui la montée en puissance – dans la production de la qualité ou de la non-qualité – d'« acteurs périphériques » à ce triangle prescripteur/formateur/apprenant :

- le financeur, quand il est différent du prescripteur, peut imposer ses critères souvent en privilégiant la surveillance des coûts directs et donc en valorisant la réduction des temps ;
- les organismes mutualisateurs (OPCA), dans un rôle devenu singulier de médiation, inscrit dans les faits à défaut de l'être dans les textes, produisent leurs règles et leurs principes sur la qualité des processus ;
- les partenaires sociaux, au sein des différentes instances de représentation des personnels, en privilégiant certains critères (par exemple l'accès du plus grand nombre à la formation, le droit à la validation des acquis...), apportent leur marque sur les critères d'évaluation ;
- les organismes de formation, de tout temps, pour valoriser leur offre, ont influé sur les pratiques des acteurs dans les moments-clés de la formation. Ils s'interrogent depuis longtemps déjà sur leur position dans la chaîne formation. Ont-ils seulement un rôle de maîtrise d'œuvre à jouer dans une stricte fonction d'exécution d'une demande ? Ou bien ont-ils à enrichir leur champ de responsabilité vers une assistance à maîtrise d'ouvrage, ce qui leur permettrait d'intervenir à chacun des moments-clés de la chaîne. Ils évolueraient alors vers la fourniture de prestations globales d'ingénierie, voire vers des prestations plus complexes et stratégiques, s'ils venaient à prendre en charge des prestations d'orientation (aide au choix d'un dispositif éducatif pertinent pour un projet) et de validation (des acquis, de l'expérience ou... d'un apprentissage).

Assurer la responsabilité de son rôle, y agir en compétences, tenir sa place et savoir y rester : ces conditions sont simples dans leur énoncé à défaut de l'être dans le quotidien de la pratique.

La recherche et la réduction des « facteurs coutumiers » de non-qualité

La formation est une vieille histoire et aux différents moments-clés, beaucoup d'habitudes se sont prises, des rôles légitimes se sont perdus, des ingérences sont devenues banales, des responsabilités ont été oubliées. Travailler sur « la chaîne qualité » de la formation, c'est, toujours, en investissant les méthodes qualité, réinterroger les habitudes, tenter une remise à plat (« budget base zéro ») des coutumes installées pour ne conserver que celles qui sont pertinentes dans leur principe ou en conjoncture.

Là encore, ne recherchons pas une description exhaustive des coutumes

de non-qualité, mais rappelons quelques-unes d'entre elles parmi les mieux installées :

- croire qu'il existe des besoins de formation et donc en organiser le recueil ;
- se positionner en prescripteur pertinent parce que l'on est un producteur capable (et réciproquement...)
- ne pas formaliser les engagements respectifs des acteurs et des institutions ;
- parler à la place des apprenants ;
- demander à l'offre de dire la demande ;
- demander au process de remplacer les objectifs ;
- demander aux outils pédagogiques (aujourd'hui les NTIC) de remplacer l'ingénierie ;
- considérer la formation toujours comme un produit industrialisable alors qu'elle est une prestation de service s'appuyant sur une logique de coconstruction.

La présence de ces habitudes est fréquente à chacun des moments-clés de la chaîne. Pire, elles sont souvent tolérées car le gain qu'apporterait leur disparition est mal apprécié au regard du coût qu'entraînerait la lutte pour leur élimination. Mais il en est toujours ainsi chaque fois qu'il faut opposer une méthodologie à la coutume. Les pratiques coutumières de non-qualité, quelquefois assez anodines intrinsèquement, viennent en réalité dégrader la chaîne et rendre inopérante la qualité d'un processus voisin.

114 L'identification et la mise en œuvre des voies de progrès

Rechercher des voies de progrès aux différents moments-clés de la « chaîne qualité » de la formation, c'est, bien sûr, travailler à identifier les points de non-qualité pour tenter de les résoudre. Pour y parvenir, encore faut-il savoir pourquoi ces pratiques existent et perdurent : l'analyse des causes est ici un point de passage obligé de la résolution. Pourtant, cette analyse, généralement assez faible, implique rarement l'ensemble des acteurs concernés comme si l'on respectait, dans un non-dit profitable, le proverbe un peu cynique suivant lequel « on ne sort de l'ambiguïté qu'à son désavantage ».

Pour aller au-delà de cette observation pessimiste, nous nous focaliserons sur trois progrès que la fréquentation des moments-clés de la formation nous suggère comme particulièrement stratégiques dans le développement de la qualité de la chaîne de la formation.

L'extension des droits de l'apprenant

La place centrale de l'apprenant est un classique de la littérature spécialisée. Force est cependant de constater que si, dans la chaîne de la formation, il est toujours présent, ce n'est pas nécessairement avec les compétences et l'au-

torité requises par cette « place centrale ». Aussi semble-t-il prospectif de développer un « droit de l'apprenant » qui devrait prendre plusieurs formes :

- un droit à l'orientation, parce que personne n'est capable de définir seul et pour lui-même son projet éducatif, et qu'il n'y a pas de formation sans projet ;
- un droit d'intervention, pour être un participant actif et légitime tout au long du processus de formation dans une logique de contributions à une ingénierie participative ;
- un droit d'apprendre à sa manière, parce que tout le monde n'apprend pas « pareil » et que c'est à l'organisation pédagogique de savoir s'adapter aux apprenants ;
- un droit au contrat d'apprentissage, pour maîtriser, en connaissance de cause, ses droits et ses devoirs d'apprenants, et être responsable dans les phases d'engagement.

Cette extension souhaitée du droit des apprenants donnerait à la grande idée du « co-investissement » la place qui est réellement la sienne : permettre, tout au long de la chaîne de la formation, la contribution légitime et nécessaire de l'apprenant à l'investissement qu'exige tout apprentissage. Son pilotage doit cependant être politique, stratégique, car s'il était laissé à l'administratif, il se transformerait implacablement en exercice bureaucratique favorisant les pratiques formalistes au détriment de l'initiative et de la création.

Le développement et l'organisation de la contractualisation

115

Le contrat en pédagogie est une vieille idée. Il s'agit cependant de penser la contractualisation pour l'ensemble des cinq moments-clés et pas seulement pour le seul moment pédagogique. Certes, la chaîne de la valeur est très complexe mais, ici plus qu'ailleurs, la complexité n'est pas une excuse. Face à cette difficulté, on ne saurait se dispenser d'une formalisation qui aurait pour objet de « minimiser » les engagements réciproques de ceux qui y interviennent.

Cette contractualisation se structure, là encore, autour du triangle « prescripteur-apprenant-formateur » :

- le contrat prescripteur/apprenant, formalisant les objectifs à atteindre ;
- le contrat prescripteur/formateur, précisant les moyens à mobiliser ;
- le contrat apprenant/formateur, définissant les contributions respectives attendues.

Cette formalisation des contrats, on le sait, a toujours la vertu de clarifier la pertinence collective (plutôt qu'intrinsèque) des prestations de chacun. Elle est un moyen de développement de la responsabilité solidaire de l'ensemble des acteurs de la chaîne de la formation.

Le professionnalisme des organismes de formation

Dans la chaîne de la formation, les organismes jouent un rôle singulier : employeurs des formateurs, ils sont des professionnels dans leurs interventions, ce qui n'est le cas ni des prescripteurs ni, bien sûr, des apprenants. Cela leur confère une responsabilité particulière qui mérite d'être régulée, voire contrôlée. D'autant, on l'a vu, que nombre d'entre eux ont fait le choix de se positionner en prestation de service sur l'ensemble de la chaîne de la formation (de l'orientation à la validation des acquis), ce qui, loin d'être illégitime, est au contraire pertinent pour autant qu'ils en aient les compétences. Celles-ci sont de deux natures :

- des compétences institutionnelles, par leurs investissements dans la recherche et le développement, en mutualisant des expériences, dans l'échange des pratiques, en organisant la veille concurrentielle, en valorisant des démarches marketing ;
- des compétences des personnels, reposant sur la qualité entretenue du patrimoine des compétences individuelles de chacun des acteurs de l'organisme.

Il est temps, aujourd'hui, au regard de la complexité de la chaîne de la formation et du rôle essentiel qu'y jouent les organismes de formation, de demander à ceux-ci d'apporter la preuve de leur professionnalisme, de son entretien et de son développement. Et il revient à leur profession (par exemple avec l'OPQF) d'édicter les exigences de ce professionnalisme, d'assurer le pilotage de son contrôle et de son développement, de sanctionner les déficits et les défaillances. Ainsi les organismes de formation pourront-ils jouer leur rôle vertueux et profitable, d'ailleurs attendu par les autres acteurs qui ont besoin d'être appuyés par des compétences qu'ils ne maîtrisent pas nécessairement. Ils s'éloigneraient alors du risque de réhabiliter, sans nécessairement le vouloir, le primat de l'offre sur la demande, qui est contradictoire avec l'idée même de la qualité.

*
* *

Prétendre que la qualité de la formation est la somme de l'ensemble des activités qui en composent une chaîne est donc devenu une évidence. Mais pour autant, elle reste largement une idée neuve dans la pratique. Pour la voir progresser et se généraliser, il est nécessaire sans doute d'en organiser davantage l'instrumentation (ce qui ne veut pas dire l'augmenter) et aussi d'en assurer le pilotage. C'est toujours, et plus que jamais, un territoire à conquérir pour l'ingénierie.

6. Sur les seniors/tuteurs

« Seniors tuteurs : comment faire mieux ? », in *Rapport au Secrétaire d'État chargé de l'Emploi*, mars 2009, sommaire, conclusion p. 43

« Seniors et tuteurs : dépasser la fausse évidence... », *Éducation permanente*, n°191/2012-2, p. 119-123

« Risques et opportunités du tutorat. L'enjeu de la qualification », *Cadres-CFDT*, n°437, novembre 2009, p. 51-58

« Seniors tuteurs : comment faire mieux ? », in *Rapport au Secrétaire d'État chargé de l'Emploi*, mars 2009, sommaire, conclusion p. 43

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

**Rapport au
Secrétaire d'Etat chargé de l'Emploi**

Bernard MASINGUE
Directeur de formation
Veolia Environnement

Mars 2009

SOMMAIRE

INTRODUCTION	2
<hr/>	
1 CONSTAT DES PRATIQUES	4
<hr/>	
1.1 LA FAUSSE EVIDENCE DU LIEN NATUREL TUTEURS/SENIORS	5
1.1.1 GLOBALEMENT, LES TUTEURS NE SEMBLENT PAS ETRE CHOISIS PARMIS LES SENIORS	5
1.1.2 LES PRINCIPAUX FACTEURS D'EXPLICATION DE LA « SOUS-REPRESENTATION » DES SENIORS PARMIS LES TUTEURS	6
1.2 DES PRATIQUES DE TUTORAT PAR DES SENIORS EXISTENT CEPENDANT	7
1.3 DIFFERENTES FORMES DE TUTORAT	10
<hr/>	
2 PREALABLES AU TUTORAT SENIOR	14
<hr/>	
2.1 TOUT SENIOR N'A PAS VOCATION A DEVENIR TUTEUR	15
2.2 POUR ETRE TUTEUR LE SENIOR DOIT INVESTIR SUR SON EXPERIENCE	17
2.3 LE SENIOR TUTEUR DOIT ETRE AU SERVICE DE LA PERFORMANCE COLLECTIVE	18
<hr/>	
3 PRECONISATIONS POUR MIEUX FAIRE	21
<hr/>	
3.1 AMPLIFIER ET ENRICHIR LES PRATIQUES DE TUTORAT	22
3.1.1 CONCEVOIR LE TUTORAT AUTOUR DE QUATRE GRANDES FAMILLES	22
3.1.2 ELARGIR LE CHAMP DES BENEFICIAIRES DU TUTORAT PAR LES SENIORS	28
3.1.3 ENVISAGER UN TUTORAT SPECIFIQUE : LE TUTORAT « D'HERITAGE »	29
3.2 VALORISER ET ORGANISER LE TUTORAT	30
3.2.1 IDENTIFIER LES FREINS AU TUTORAT PAR LES SENIORS	30
3.2.2 DEVELOPPER UNE « DEMARCHE QUALITE TUTORALE »	31
3.2.3 ORGANISER LE TUTORAT SPECIFIQUE « D'HERITAGE »	37
3.3 DEVELOPPER UN CADRE INSTITUTIONNEL FAVORISANT	37
3.3.1 VALORISER L'IMAGE PROFESSIONNELLE DES SENIORS ET DU TUTORAT	37
3.3.2 RECONNAITRE LES TUTEURS	38
3.3.3 FACILITER LE TUTORAT DES RETRAITES DANS CERTAINS CAS SPECIFIQUES	39
3.3.4 RENFORCER LES POSSIBILITES ET LA PERTINENCE DES FINANCEMENTS	40
<hr/>	
CONCLUSIONS	42
<hr/>	
ANNEXES	44
<hr/>	

A l'issue de ce rapport 4 enseignements majeurs nous semblent, en synthèse, devoir être rappelés :

- 1) **Etre senior n'est pas une condition suffisante pour être tuteur.** Il faut en avoir les qualités et s'y préparer. Si l'expérience est un atout elle est aussi une exigence. Elle demande à ne pas être confondue avec la seule ancienneté.
- 2) **Les pratiques tutorales gagneront à s'élargir et s'amplifier:** c'est la possibilité d'une ambition nouvelle pour qu'elles deviennent, aux yeux de tous, un instrument ordinaire de la qualité et de la performance des équipes de travail. Et par cette amplification du tutorat les seniors y trouveront plus spontanément et plus largement leur place.
- 3) **Le tutorat peut concerner tous les publics,** internes bien sûr, mais aussi au-delà. Cette diversité des bénéficiaires donne au tutorat des perspectives nouvelles dans lesquelles les seniors auront un rôle à jouer.
- 4) **Les pratiques de tutorat doivent s'inscrire dans une démarche de qualité** à la fois par un pilotage en interne des entreprises sur les principes simples que nous avons présentés, par des investissements sur la qualification effective des tuteurs (en particulier quand ils sont seniors), et pour les branches et OPCA par la conclusion de négociations et la mise en œuvre de démarches porteuses de ces exigences ; mais aussi, par une promotion des bonnes pratiques dans la profession ou sur les bassins d'emplois et par la mise à disposition d'une instrumentation pragmatique de leurs responsables et des tuteurs eux-mêmes.

Et en conclusion de ce rapport nous voudrions dégager deux convictions majeures :

- Le lien entre tutorat et seniors est d'autant plus porteur d'avenir qu'il participera d'un management intergénérationnel des équipes de travail, lequel n'est d'ailleurs qu'une composante d'un management de la diversité.

Ce management intergénérationnel ne pourra se contenter de s'improviser : il demande une qualification et une responsabilisation du management et des fonctions ressources humaines. Un tutorat pour cette qualification, outre son efficacité, serait un symbole d'autant plus fort que des seniors y seraient impliqués.

- Enfin, et c'est une grande part de la philosophie sous-jacente de ce rapport, le tutorat des seniors n'aura sa place légitime qu'inscrit dans une conception du « senior salarié comme un autre ».

Et quelle meilleure banalisation des seniors tuteurs que d'avoir été en fait « tuteurs tout au long de la vie »...

Seniors tuteurs : comment faire mieux ?

Mars 2009

« Seniors et tuteurs : dépasser la fausse évidence... », *Éducation permanente*, n°191/2012-2, p. 119-123

Seniors et tuteurs : dépasser la fausse évidence...

Bernard Masingue, aujourd'hui directeur de projets chez *Entreprise et personnel*, résume ici les principales conclusions du rapport *Seniors tuteurs : comment faire mieux ?*, qu'il a remis au Secrétaire d'Etat chargé de l'Emploi en mars 2009. Il était alors directeur de formation chez *Veolia Environnement* (bmasingue@entreprise-personnel.com).

Il est toujours difficile de combattre une fausse évidence. D'abord parce qu'il faut savoir qu'elle est fausse, ensuite parce qu'il faut le démontrer et parvenir à convaincre... L'évidence selon laquelle les seniors seraient naturellement aptes à exercer des fonctions de tuteurs fait naturellement partie de ces idées « de bon sens » qui ne sont pas si simples à réinterroger.

En 2009, les pouvoirs publics m'ont demandé de proposer les mesures à prendre pour développer le tutorat des seniors et ainsi favoriser leur employabilité. Cette demande résultait de leur conviction que l'exercice du tutorat (notamment dans le cadre de l'alternance) était une piste naturelle pour contribuer au maintien dans l'emploi de ces seniors. Pour appuyer cette conviction, il suffisait de se référer au fait que, de tout temps, l'éducation a consisté à transmettre le savoir des anciens vers les nouvelles générations. Cela vaut aussi pour l'éducation professionnelle, quand il s'agit de favoriser la transmission des compétences, l'intégration de nouveaux collaborateurs ou l'accompagnement de la promotion professionnelle... Ainsi, de manière assez consensuelle, dans ce milieu et dans d'autres, le tutorat est-il devenu l'instrument « naturel » pour offrir aux seniors des perspectives plus nombreuses de diversifier leurs parcours, et donc de se maintenir dans l'emploi...

Pour ce faire, j'ai bien sûr commencé par interroger les pratiques existantes de tutorat dans les entreprises et dans certains services publics (notamment dans les hôpitaux). Très vite, j'en suis arrivé à un constat incontournable : dans les entreprises, les tuteurs sont loin d'être majoritairement des seniors... Ainsi dans le BTP, l'un des secteurs professionnels les plus organisés dans ce domaine, les seniors ne représentent que 20 % des tuteurs.

Deux facteurs essentiels expliquent cette sous-représentation des seniors parmi les tuteurs :

1. Les organisations de travail se situent de plus en plus dans des « univers mouvants », qui se caractérisent par une évolution rapide des techniques et des pratiques, et pour lesquelles la transmission et l'accompagnement ne peuvent souvent être organisés qu'entre générations « proches ». C'est particulièrement le cas dans l'économie de la connaissance, dans l'informatique, dans les nouvelles technologies, mais aussi dans les services. Par ailleurs, dans bien des métiers dits traditionnels (le BTP et bien d'autres), on constate qu'un grand nombre de procès de travail évoluent significativement, et souvent rapidement.

Pour ces raisons, les entreprises confient logiquement les fonctions de tuteurs à leur population « médiane », plus à l'aise – et aussi plus légitime – que les anciennes sur les enjeux de compétences à acquérir et sur leurs évolutions. En fait, la légitimité spontanée à être tuteur quand on est un senior n'est réelle que lorsque, dans cette fonction, il s'agit de transmettre un savoir-faire relativement stabilisé, à reproduire en l'état ou avec de faibles variations. Objectivement, cela réduit le champ des possibles pour le senior, sans pour autant faire l'erreur de l'exclure a priori.

2. Si, comme nous le montrent les statistiques de l'emploi, les 50 ans et plus ne représentent qu'un quart de la population dans l'emploi, il n'est pas incohérent de trouver des taux voisins concernant l'exercice du tutorat.

Quatre conditions pour un tutorat des seniors

Si les deux facteurs cités expliquent bien à eux seuls les raisons pour lesquelles le tutorat n'est pas, ou n'est plus, une « clé magique » pour le maintien dans l'emploi des seniors, il ne faut cependant pas en déduire que ces mêmes seniors doivent être « bannis » des responsabilités tutorales (sous ces différentes formes). Au contraire, il faut rechercher pourquoi et comment ils peuvent y apporter une contribution significative et spécifique.

Pour cela, quatre facteurs doivent être pris en compte :

Tout senior n'a pas vocation à devenir tuteur

La situation dans la séniorité de chacun est éminemment variable. Pour des raisons liées à la personne bien sûr, mais aussi pour bien d'autres facteurs : les histoires de vie et le parcours professionnel – et ses effets sur le vieillissement physiologique et cognitif des personnes (certaines activités n'apportent rien d'autre que l'usure...) ; le degré d'actualisation des compétences et de formation des individus (avoir pu et voulu entretenir et développer son patrimoine de ressources) ; la santé, évidemment ; enfin la motivation à poursuivre l'activité et à la transmettre... Autant de raisons qui plaident pour que le tutorat ne soit pas confié automatiquement au seul prétexte d'être senior. Un processus de vérification des capacités s'impose, tout comme s'impose un processus de qualification, faute de quoi le fait d'être tuteur serait alors considéré comme une activité « déqualifiée », juste bonne à employer ceux qui ne sont plus assez employables ailleurs.

Pour être tuteur, le senior doit réinvestir son expérience

L'expérience ne doit surtout pas être confondue avec l'ancienneté (ni non plus d'ailleurs avec la compétence). Elle exige trois « ingrédients » : une situation professionnelle réussie (ou *a minima* conforme) ; une « conceptualisation » de la pratique ; une capacité à réinvestir cette pratique dans d'autres contextes. Autrement dit, l'ancienneté ne donne qu'une « présomption » d'expérience, qui reste à vérifier si l'on veut confier des fonctions tutorales à un senior (ou, au contraire, éliminer les seniors auxquels il ne faudrait surtout pas confier des responsabilités de tuteur). Mais cette expérience peut devenir très performante lorsqu'il s'agit de démontrer et d'aider à comprendre la part spécifique de toute situation professionnelle, l'intérêt de bien connaître la règle pour savoir l'interpréter, d'apprécier les rôles des uns et des autres dans l'organisation du travail au-delà de l'organisation formelle..., bref d'aider à découvrir les réalités incontournables de toute situation de travail, qui ne peuvent précisément s'apprendre que dans la pratique de ces situations et, bien souvent, sous réserve d'y être aidé...

Le senior tuteur doit servir la performance collective

Cela demande de passer conceptuellement d'une logique « subie » (il faut garder les seniors) à une logique de « conviction » selon laquelle le senior

– et en particulier le senior-tuteur – occupe une place utile pour contribuer à la performance des organisations de travail, participant à un juste prix à cette performance collective. Il faudrait pour cela, comme Bertrand Schwartz l'avait proposé pour les emplois jeunes, considérer que l'adaptation des seniors devrait procéder d'une « démarche réciproque » entre les seniors et l'organisation pour être véritablement productrice de valeurs tant économiques que sociales... Dans ce cadre, le rôle du senior dans une équipe élémentaire de travail peut devenir assez spontanément celui d'un « pair », avec les mêmes droits et les mêmes devoirs que les autres, mais une plus grande capacité de distance et de recul, lui permettant de s'inscrire dans une démarche quasi tutorale pour aider à apprécier collectivement les « bonnes manières de faire ».

Elargir le concept de tutorat pour les seniors

Paradoxalement, c'est peut-être dans des fonctions de tuteur au bénéfice des publics externes à l'entreprise que pourrait se développer le tutorat des seniors. Ceux-ci en effet peuvent y apporter leur valeur ajoutée singulière : par exemple en jouant un rôle d'« éducateurs » pour leurs homologues seniors (mais pas seulement eux) lorsque ceux-ci ont besoin d'un produit ou d'un service et qu'ils ne savent pas bien le demander, ou parce qu'ils n'ont pas une confiance spontanée dans les argumentations d'un « plus jeune ». Etre « l'interlocuteur pédagogue » de ceux qui ont besoin de comprendre ce qu'il doivent faire et ce qu'il doivent acheter : dans les centres d'appel pour décoder des procédures ; dans les magasins de bricolage pour assimiler les modes d'usages ; chez un opticien pour choisir l'équipement nécessaire à sa presbytie ; dans les boutiques spécialisées pour se protéger des risques articulaires avec des vêtements spécifiques ; dans les compagnies d'assurances, les administrations et les mutuelles pour savoir calculer sa retraite ou ses remboursements et faire les formalités nécessaires... Autant de situations (et il y en a bien d'autres) où la valeur ajoutée de l'expérience peut apporter des comportements de compréhension à l'égard du problème, et donc des réponses utiles dans les situations de complexité de notre monde moderne. On peut objecter que l'on sort ici du tutorat pour entrer dans une activité commerciale et/ou de services... On peut, à l'inverse, considérer que le tutorat des seniors ne doit pas se contraindre à rester dans le seul champ de l'appui aux salariés et qu'il peut, au contraire, contribuer à innover dans de nouvelles formes de l'exercice de l'activité professionnelle, celles capables de réponses optimistes face aux exigences de l'époque...

En conclusion deux convictions majeures peuvent se dégager :

1. Le lien entre tutorat et seniorité aura d'autant plus d'avenir qu'il participera d'un management intergénérationnel des équipes de travail, lequel est encore largement à inventer (d'autant plus qu'il n'est qu'une composante d'un réel management de la diversité).

2. L'exercice d'une fonction tutorale (pour un senior ou pour un autre) ne s'improvise pas : décider de qui peut ou non être tuteur ; qualifier pour transformer l'ancienneté en expérience ; apprendre à distinguer le tutorat qui relève de la transmission et celui qui « accompagne » l'acquisition du professionnalisme... Il y a là un ensemble de facteurs qui, non seulement démontrent la vacuité d'une démarche « automatique » d'association du senior au tutorat, mais au contraire plaident pour le pilotage d'une politique tutorale dans les organisations, dans laquelle les seniors ont une place à tenir sans qu'elle soit nécessairement la première.

« Risques et opportunités du tutorat. L'enjeu de la qualification », *Cadres-CFDT*, n° 437, novembre 2009, p. 51-58

Entretien avec Bernard Masingue

Risques et opportunités du tutorat L'enjeu de la qualification

Entre maintien dans l'emploi et transmission des compétences, le tutorat fait parfois figure de solution miracle et les accords d'entreprise lui réservent presque toujours une place significative. Mais la réalité des pratiques est souvent décevante. Si les fonctions de tuteur peuvent être confiées à des seniors, il est essentiel de ne pas confondre âge et expérience. Sans sélection, sans reconnaître la nécessité d'une qualification, le fait d'être tuteur sera vite considéré comme une activité sans exigence, faute de mieux, occuper ceux qui sont le moins productifs. La fonction et les seniors méritent mieux.

Directeur de la formation de Veolia Environnement et président de l'Observatoire des Cadres, Bernard Masingue est l'auteur d'un rapport intitulé *Seniors tuteurs : comment faire mieux ?* (mars 2009).

Votre rapport dédié au tutorat dans l'entreprise préconise de mieux employer les seniors dans la transmission des savoirs et des compétences.

En effet. Ce rapport répond à une mission qui m'a été confiée par le Secrétaire d'État chargé de l'emploi, Laurent Wauquiez.

Ayant constaté que les accords de branche ou d'entreprise en faveur de l'emploi des seniors pourraient prévoir une place significative au tutorat et à la transmission des savoirs et des compétences par ces mêmes seniors, le Secrétaire d'État m'a demandé d'engager une analyse des dispositifs de tutorat existants et de propo-

ser des recommandations aux employeurs, aux partenaires sociaux ainsi qu'aux pouvoirs publics le cas échéant.

J'ai voulu tout au long de cette mission et plus particulièrement dans la rédaction de ce rapport servir l'objectif qui m'avait été assigné : aider les partenaires sociaux dans leurs négociations et les pouvoirs publics dans leurs décisions concernant le rôle du tutorat et les conditions de son efficacité en particulier pour l'emploi des seniors, et par là même favoriser l'emploi des actifs les plus âgés.

Vous préconisez d'amplifier et d'enrichir les pratiques de tutorat par les seniors en concevant le tutorat autour de quatre grandes familles : les tuteurs de reproduction, de professionnalisation, d'adaptation et de stratégie d'actions.

Commençons par la famille du tuteur de reproduction. C'est « le » modèle de référence, celui auquel on pense spontanément quand on parle de tutorat, parce que c'est le modèle le plus ancien, héritier du compagnonnage (déjà au Moyen Âge !). C'est aussi la pratique tutorale la plus pratiquée et la mieux identifiée.

Ce modèle de tutorat est fortement inspiré dans sa pédagogie des principes du modèle taylorien de l'organisation du travail, modèle qui part du principe qu'il n'existe qu'une seule et bonne manière de faire et qu'il y a une distinction entre celui qui pense la tâche et celui qui l'exécute.

Ce tutorat de reproduction est en œuvre dans beaucoup d'organisations de travail aux process définis et observables : chaînes industrielles de production de biens, certaines des activités des chantiers du bâtiment et des travaux publics, mais aussi dans le travail tertiaire (back office de la banque et de l'assurance par exemple), dans la restauration collective et/ou rapide ou dans certaines activités de la santé (aide-soignante par exemple).

Il est évident que beaucoup de seniors sont sponta-

nément à l'aise dans ce modèle de tutorat. Il leur permet de s'appuyer sur leurs pratiques, le modèle de l'autorité est clair et connu et la reproduction de l'existant ne les met pas en difficulté avec leurs apprenants, même quand ceux-ci sont jeunes.

Le tuteur de professionnalisation repose quant à lui sur une conception du professionnalisme qui va au-delà de la seule maîtrise des gestes professionnels et plus globalement de la seule technicité.

Il s'agit d'un tutorat qui veut développer un double système de compétences : des compétences techniques (par nature indispensables à toute pratique professionnelle) ; mais aussi des compétences permettant de prendre en compte « l'environnement de la tâche » (les ressources disponibles, les contraintes à respecter et aussi « les autres », ceux avec qui le professionnel va être amené à produire de la performance et en tout cas des résultats).

Ce tutorat trouve éminemment sa place dans les dispositifs de formation en alternance.

La troisième famille tutorale serait celle du tuteur d'adaptation. Il s'agit d'une pratique tutorale fréquente mais largement sous-estimée dans les organisations de travail. Sans doute parce qu'elle porte en elle une large part de pratiques informelles donc non identifiées en tant que telles comme véritablement tutorales.

La fonction du « tuteur d'adaptation » peut comporter une double dimension d'aide à l'apprentissage (maîtriser ce qu'il faut savoir et le comprendre) et d'appui à la mise en œuvre des pratiques nécessaires en situation effective de travail par les opérateurs : sur ce dernier point ce tutorat se rapprocherait d'ailleurs assez des pratiques de consultant interne.

Nous en arrivons finalement à la quatrième famille, celle du tuteur de stratégie d'actions.

Il s'agit d'un tutorat nécessairement complexe puisqu'il s'intéresse à l'adaptation des pratiques, mais sans pour autant être prescriptif sur les modalités à mettre en œuvre. Il s'agit en fait d'un tutorat permettant la construction d'un système d'actions. Et si l'on parle de

construction, c'est précisément parce que, la réponse n'existant pas, il s'agit de la construire. On se rapproche ici d'une pratique tutorale que l'on nomme plus fréquemment « coaching » parce qu'elle s'adresse le plus souvent aux publics cadres voire dirigeants... qui n'appréieraient peut-être pas que l'on dise qu'ils sont tutorés !

Cette mission tutorale est essentiellement d'ordre méthodologique : elle ne prescrit rien (si ce n'est de la confiance !), mais elle apporte les temps et la méthode pour entreprendre en sachant envisager au mieux l'ensemble des paramètres (selon les cas techniques, économiques, financiers, humains, prospectifs, stratégiques ou conjoncturels) de la question.

Dans la première partie de votre rapport, vous réfutez l'idée selon laquelle les seniors seraient des acteurs tout trouvés pour assurer le tutorat dans l'entreprise.

La plupart des tuteurs en entreprise ne sont en effet aujourd'hui pas des seniors, mais des personnes d'âge médian car la première qualité des tuteurs, c'est l'expérience et non l'âge.

Il faut accepter que des fonctions tutorales ne soient pas confiées automatiquement au seul prétexte d'être seniors... Au contraire, elles imposent un processus de vérification des capacités, vérification qui ne sera rien d'autre qu'une sélection mais aussi une qualification, voire une requalification non seulement sur des critères de technicité mais aussi et beaucoup sur un profil (de motivations, de disponibilités intellectuelles et cognitives, d'images positives de soi-même...). Sans cette sélection et cette qualification nécessaires, le fait d'être tuteur serait alors considéré très vite par le corps social et par les seniors eux-mêmes comme une activité sans exigence, dévalorisée de ce fait, et regardée comme une sorte de « fonction artificielle » pour, faute de mieux, occuper ceux qui sont le moins productifs.

Pour vous, l'essentiel dans cette question du tutorat des seniors est de ne pas stigmatiser ce type de salariés. Pour que ce type de tutorat fonctionne, il faut nécessairement que le senior tuteur soit au service de la performance collective.

Pour être un tuteur de qualité, le senior doit construire et valider son expérience. Cette transformation passe par un investissement qui peut et doit être un co-investissement employeur/employé s'inscrivant dans une démarche de gestion prévisionnelle. Les pratiques nouvelles de la VAE (validation des acquis de l'expérience) ouvrent dans ce domaine des pistes prometteuses. En demandant la construction de « dossiers de preuves » sur ses acquis, elle impose nécessairement une prise de recul sur son vécu professionnel (et social !) qui produit alors de « l'expérience » en même temps d'ailleurs qu'elle fait bien souvent découvrir des acquis non pas ignorés mais tellement jugés déconnectés du professionnel qu'il avait été jugé inutile de les considérer.

Pour être un tuteur de qualité, le senior doit construire et valider son expérience. Cette transformation passe par un investissement qui peut et doit être un co-investissement employeur/employé s'inscrivant dans une démarche de gestion prévisionnelle. Les pratiques nouvelles de la VAE ouvrent dans ce domaine des pistes prometteuses.

C'est à cette condition que l'on pourra réellement valoriser le tutorat par les seniors et faire sauter les réticences possibles liées à l'image négative du senior, l'entreprise considérant trop souvent qu'un senior n'est pas orienté vers l'avenir et que le tutorat serait trop chronophage ou (et) trop coûteux.

Pour que le senior tuteur soit réellement au service de la performance collective, il faut également, et c'est très important, que l'entreprise reconnaisse le tutorat.

Cette reconnaissance des tuteurs peut revêtir trois aspects. Elle peut être symbolique et institutionnelle, professionnelle et éventuellement pécuniaire.

La valorisation symbolique ou institutionnelle des tuteurs est importante. Parmi les bonnes pratiques repé-

rées, nous retenons le recours aux dispositifs de communication interne avec, par exemple, une « lettre des tuteurs » régulière (deux fois par an chez Nantes Gestion Equipements par exemple) et l'organisation de « journées du tutorat » en présence des dirigeants, et éventuellement d'invités de marque, avec la mise en valeur des tuteurs (en pratique chez Dalkia ou Nantes Gestion Equipements par exemple).

Ces journées constituent des moments particulièrement appréciés des tuteurs. Ou encore la remise publique de récompenses symboliques (« tuteur de l'année »), le port de signes distinctifs (comme par exemple chez NGE le « macaron tuteur » porté sur les chantiers) constituent également des outils de valorisation, de motivation, voire de légitimation des tuteurs.

Enfin, l'appartenance à l'ordre des tuteurs, comme cela est mis en œuvre par la FNTP (Fédération nationale des travaux publics).

La reconnaissance professionnelle est bien entendu également importante. Elle doit être le corollaire de pratiques tutorales réussies. Elle passe par leur prise en

La reconnaissance professionnelle est bien entendu également importante. Elle doit être le corollaire de pratiques tutorales réussies. Elle passe par leur prise en compte dans l'évaluation et la progression des salariés.

compte dans l'évaluation et la progression des salariés. Le tutorat doit être évoqué dans le cadre des entretiens annuels d'évaluation comme une mission à part entière participant de ce fait à l'évaluation globale du salarié. Les fonctions tutorales peuvent servir également de préparation à des fonctions

d'encadrement ou de responsabilité, y compris en opportunité pour les seniors.

L'octroi d'une rémunération supplémentaire (sous la forme d'une prime forfaitaire versée en début, en cours ou en fin de tutorat, d'une prime variable...) peut être envisagé comme élément de valorisation. On observera cependant que cette forme de reconnaissance et de valorisation du tuteur ne constitue pas, pour nombre de nos interlocuteurs, « la » mesure incitative essentielle. Quand elle est réclamée, elle constitue bien souvent la manifes-

tation d'un besoin de reconnaissance de l'activité tutorale au titre d'une activité professionnelle « comme les autres » et de ce fait identifiée, donc rémunérée.

Ces différentes modalités de reconnaissance peuvent être organisées au niveau de l'entreprise, bien évidemment, mais aussi au niveau de la branche, voire des territoires, notamment au bénéfice des tuteurs de PME et de TPE.

Les différents acteurs impliqués dans la vie économique (collectivités territoriales, dont les conseils régionaux, organismes consulaires...) pourraient ainsi contribuer à cette reconnaissance. Des journées régionales ou départementales de tuteurs auraient un impact appréciable, aussi bien pour les tuteurs eux-mêmes que pour leur environnement.

Quelles conclusions tirez-vous de ce travail autour des seniors tuteurs ?

Le lien entre tutorat et seniors est d'autant plus porteur d'avenir qu'il participera d'un management intergénérationnel des équipes de travail, lequel n'est d'ailleurs qu'une composante d'un management de la diversité.

Ce management intergénérationnel ne pourra se contenter de s'improviser : il demande une qualification et une responsabilisation du management et des fonctions ressources humaines.

Un tutorat pour cette qualification, outre son efficacité, serait un symbole d'autant plus fort que des seniors y seraient impliqués.

Enfin, et c'est une grande part de la philosophie sous-jacente de ce rapport, le tutorat des seniors n'aura sa place légitime qu'inscrit dans une conception du « senior salarié comme un autre ».

Le gros danger est la ghettoïsation du senior, même dans le tutorat, qui peut contribuer à l'enfermer. Une vraie politique pour les seniors serait de mettre en place une écologie des unités de travail élémentaires : dans

chaque équipe, il faudrait veiller qu'il y ait un bon équilibre des âges et ne pas chercher à évaluer seul le senior mais les performances globales de l'équipe à laquelle il appartient. C'est peut-être le seul moyen de banaliser les seniors et d'en faire vraiment des salariés comme les autres.

Propos recueillis par Caroline Werkoff

7. Sur le management

« Managers du développement durable. Réflexions pour agir », *Cadres-CFDT*, n°429, juin 2008, p. 7-13

« Comment apprend-on à manager ? La pratique au cœur de l'apprentissage », avec Chassard Y., *Cadres-CFDT*, n° 458, avril 2014, p. 9-19

« Faire évoluer les relations sociales : un enjeu d'actualité », in *Ressources humaines dans l'habitat social : des repères pour l'action*, AFPOOLS, Collection Références, 2010, p. 96-101

« Managers du développement durable. Réflexions pour agir », *Cadres-CFDT*, n°429, juin 2008, p. 7-13

Bernard Masingue

Managers du développement durable
Réflexions pour agir

Nombre des discours sur le développement durable sont centrés sur les seuls aspects environnementaux. Ceux-ci sont d'une actualité brûlante mais ils ne doivent pas nous faire oublier que la conception fondatrice du développement durable est de savoir considérer ensemble trois facteurs distincts : l'économique, le social et l'environnemental. L'enjeu est bien faire avec, de faire ensemble, sans exclusion de l'un ou de l'autre. Ne croyons pas, pour autant, qu'étant animés d'une volonté de développement durable nous saurons spontanément la mettre en pratique dans la découverte harmonieuse d'une compatibilité naturelle de ses trois composantes. Il faut au contraire admettre la relation nécessairement conflictuelle entre elles.

Bernard Masingue est président de l'Observatoire des Cadres.

Le management, que ce soit celui de la direction générale, d'une usine, d'une exploitation, d'un service, d'un chantier, consiste alors à gérer les tensions, les conflits entre l'économique, le social et l'environnement. Nous retrouvons – dit autrement et sans doute mieux – les bonnes vieilles exigences de la gestion des conflits : « un manager est là pour régler des problèmes », nous enseigne Henry Mintzberg. Avec les exigences du développement durable, le management est servi !

Reconnaître et gérer les contradictions

On pourra toujours chercher à s'en sortir en revenant aux recettes du taylorisme et considérer qu'il existe

Cadres-CFDT, n°429. JUIN 2008

7

un « *one best way* », en d'autres termes « la » bonne solution pour traiter le problème.

On ne pourra cependant y arriver véritablement car précisément les exigences du développement durable sont

Les exigences du développement durable sont contradictoires : la productivité de court terme porte une part d'incompatibilité avec des perspectives de solidarité de moyen terme ; le social est en conflit avec l'économique, les enjeux environnementaux ont des coûts en concurrence avec ceux de la redistribution des profits aux salariés.

par nature contradictoires : la productivité de court terme porte une part d'incompatibilité avec des perspectives de solidarité de moyen terme ; le social est toujours et encore en conflit avec l'économique (« nos PME connaissent de graves difficultés à cause du renchérissement des coûts de la

main d'œuvre », nous assure Madame Zhang Yi, personnalité éminente du patronat chinois...), les enjeux environnementaux ont des coûts en concurrence avec ceux de la redistribution aux salariés des résultats opérationnels etc.

Bref, les enjeux du développement durable demandent au stratège comme au pilote du quotidien d'abandonner l'idée de concilier facilement ses trois facteurs pour constater modestement que la qualité du management se limite en fait à savoir décider des moins mauvaises solutions.

Mais cette modestie de posture appelle beaucoup d'exigence et beaucoup de talents individuels et collectifs. En effet la multiplicité des facteurs à prendre en compte renforce l'idée de « rationalité limitée » chère aux sociologues : devant l'étendue des paramètres à prendre en compte, le décideur ne sait en sélectionner que certains, faute de savoir les appréhender tous. Sa sélection sera le produit des limites de ses connaissances, de la force de ses contraintes, de ses stratégies, de son statut et de son système de valeurs.

Par exemple l'acuité des exigences économiques d'une exploitation agricole va conduire à oublier les exigences écologiques et à polluer pour longtemps la nappe phréatique ; à l'inverse l'oubli des exigences du prix de revient conduirait à mettre en cessation de paiement cette entreprise exemplaire sur le plan environnemental...

Il faut donc se persuader que sans principes et méthodes partagés le manager A ne décidera pas nécessairement, en situation, des mêmes hiérarchisations que le manager B.

Dans cette perspective les actions pour affirmer et imposer des valeurs a priori égales aux enjeux économiques, sociaux et environnementaux prennent tout leur sens et elles sont stratégiques : si l'un ou deux des trois facteurs ne sont pas considérés au même titre que les autres, la logique de rationalité limitée va les mettre en arrière-plan au moment de la décision. La difficile et nécessaire recherche d'une solution à partir d'une réalité contradictoire et donc conflictuelle n'aura pas lieu.

La capacité du management à agir en « gérant des contradictions » devient alors un élément déterminant de son efficacité ; et ce alors que la formation des managers, organisée globalement autour d'une sélection par les sciences exactes, les prédispose souvent à considérer comme solubles les problèmes de la complexité par une hiérarchisation quasi-mathématique de leurs paramètres.

Mais cette exigence de gestion des contradictions, si elle est nécessaire, ne sera pas suffisante : on sait en effet qu'une de ses modalités assez courante consiste à faire du rapport de force l'élément essentiel de sa résolution. Cette posture est souvent recherchée : elle ne manque pas de popularité pour nombre d'acteurs de l'entreprise. Soyons alors lucide : dans l'état actuel des impératifs économiques très prégnants qui s'imposent au management, il y a fort à parier que cette logique économique l'emportera dans le rapport de force à tout coup sur les deux autres...

Certes on pourra toujours se féliciter d'une deuxième et troisième place gagnées par le social et l'environnemental (ils sont sur le podium, dirait le commentateur sportif...). Après tout, d'ailleurs, faire en sorte que ces deux enjeux soient en bonne place dans la décision du management est déjà une victoire quand on se rappelle les pratiques antérieures même récentes...

Pour autant concéder aux enjeux économiques une place a priori favorable dans la résolution des contradictions portées par le développement durable nous laissera

toujours éloigné et même en contradiction avec ses ambitions structurantes. La résolution de conflits par les seuls rapport de pouvoir trouve ici aussi sa limite.

Un changement de paradigme devient donc nécessaire. Il consiste, dans l'orthodoxie des principes, à prétendre et considérer que les trois facteurs du développement durable méritent de bénéficier d'un même rapport de pouvoir à priori (et pour reprendre l'analogie, qu'ils doivent gagner tous les trois et ensemble). Comment faire ?

Une réponse consisterait, compte tenu des réalités culturelles dominantes du management, à ne plus considérer, dans les esprits et dans les faits, les logiques sociales et environnementales seulement comme des contre-pouvoirs pondérateurs du pouvoir économique (et donc portés par d'autres acteurs que le management (en l'occurrence les pouvoirs publics et les partenaires sociaux), mais au contraire à les accepter chacune comme un pouvoir singulier et nécessaire et, à ce titre devant être piloté comme les autres par ce management.

Pour cela et dans l'idéal, il conviendrait que chacune de ces logiques dispose d'une reconnaissance institutionnelle propre (des objectifs à atteindre, des méthodes, un staff, un budget), non pas pour faire triompher leur seule logique (ce serait antinomique), mais pour jouer à armes les plus égales possibles quand viendra la sélection des critères de décision.

Confirmons qu'aujourd'hui seule la logique économique dispose vraiment de cette reconnaissance, déséquilibrant de ce fait sa relation aux deux autres. Et ce n'est pas demain la veille, va-t-on me dire, que cela risque de changer ! Raison de plus pour commencer maintenant... et réalistement.

Du développement durable à la performance

Précisément parce que les mots ont un sens il me semble pertinent pour l'efficacité de l'ambition d'accepter un glissement sémantique du seul concept de développement durable et parler plutôt de performance. Et de performance économique, sociale et environnementale.

Subtilité simpliste de langage ? Je ne crois pas. Car certains mots, mieux que d'autres, facilitent aux managers l'acceptation des enjeux. Il leur arrive à eux aussi quelquefois d'être tenté de réduire le développement durable à la seule gestion de l'environnement et d'être ainsi dispensés comme producteurs de s'y impliquer véritablement (mais pas nécessairement comme usagers et comme citoyens, c'est une des contradictions de l'époque).

Il peut leur arriver aussi d'être lassés par « l'effet mode » du concept et de pouvoir s'en dédouaner de ce fait... Le mot performance, lui, est un mot qui parle et qui contraint. Il dit ce qu'il veut dire et reste une exigence incontournable de tout exercice de responsabilité dans l'entreprise. Dans cette perspective, les modalités d'une pratique effective d'un « management tridimensionnel de la performance » sont méthodologiquement d'un classicisme absolu : elles passent par la définition dans les tableaux de bord de gestion et de pilotage d'indicateurs de performances qui ne soient plus seulement économiques et dont la hiérarchisation – en termes de valeurs et d'appréciation du résultat – correspondent bien à la valeur que l'on donne aux enjeux.

Il peut arriver aux managers d'être lassés par « l'effet mode » du concept et s'en dédouaner... Le mot performance, lui, est un mot qui parle, contraint et permet la définition dans les tableaux de bord de gestion et de pilotage d'indicateurs qui ne soient plus seulement économiques.

Ne soyons pas dupes pour autant : tous ces indicateurs n'auront pas entre eux et du premier coup des légitimités identiques. Mais ce serait déjà beaucoup les reconnaître en leur attribuant des valeurs réalistes, atteignables, mesurables et sur lesquels le management puisse effectivement agir par lui-même.

Il faut ensuite mettre en œuvre une évaluation effective (en particulier lors des entretiens annuels) des résultats obtenus sur ces trois logiques de la performance et que le manager en soit sanctionné (en reconnaissance, en salaire, en prime, en intéressement si positif mais aussi en sanction si défaillance). Là encore, cela peut prendre du temps mais inscrire une évaluation de performance prenant en compte ces critères contribuera déjà beaucoup à

légitimer le respect de leurs logiques : on travaille significativement sur ce pourquoi on est évalué.

Nous voyons beaucoup d'entreprises aujourd'hui faire leur publicité en témoignant de leur exemplarité en matière de développement durable. Il serait intéressant et utile de vérifier – par l'interne et par l'externe – si cette recherche de l'exemplarité va jusqu'à donner à leur encadrement des objectifs économiques, sociaux et environnementaux à atteindre... et en sachant en gérer les contradictions... et qu'y étant parvenus ils en soient récompensés !

Je dis cela non pour mettre en cause ces entreprises mais au contraire pour faciliter leur chemin vers les enjeux du développement durable dans nos économies modernes. Mais je le dis aussi parce que devant tant de paramètres nécessaires à l'intelligence des résolutions, il faudra savoir nécessairement déléguer celles-ci au plus près de la production et de l'action, c'est-à-dire au management et au management de proximité. Cela renforcera d'ailleurs sa légitimité.

Enfin il faut expliquer, toujours expliquer, et faire comprendre : pour le développement durable comme dans tous les sujets d'importance, le culturel est la base d'un opérationnel responsable : on ne peut pas demander aux

On ne peut demander aux acteurs de l'entreprise et en particulier à son management de piloter des contradictions si on ne leur donne pas les bases culturelles et méthodologiques d'une vraie intelligence des situations. C'est pour la formation professionnelle une mission essentielle.

acteurs de l'entreprise et en particulier à son management de piloter des contradictions inhérentes aux volontés politiques et aux réalités de l'action si on ne leur donne pas les bases culturelles et méthodologiques pour agir avec sérénité, intelligence des situations et esprit de responsabilité. C'est pour la formation profession-

nelle une mission plus essentielle que jamais et à laquelle elle doit savoir répondre. Pour qualifier l'encadrement à la gestion intelligente et responsable des contradictions portées par les lois même du développement durable, on peut sans doute faire beaucoup mieux que par de simples conférences.

Le management du développement durable ne sera effectif que dans la mesure où ses résultats économiques, sociaux et environnementaux auront été construits dans le dialogue social et par l'ensemble des contre-pouvoirs suffisamment présentés comme solidaires et considérables. Et qu'ils méritent donc le même niveau d'exigence, de motivation à les instruire pour l'ensemble du corps social de l'entreprise, son management, et aussi ses partenaires sociaux.

Dans cet esprit une conclusion se dégage : dans les entreprises et les organisations, les ambitions du développement durable ne trouveront leurs modes de résolution ni dans les seuls rapports de force, ni dans l'évitement dans des hiérarchisations traditionnelles, ni dans l'illusion de la rationalité de la résolution de problème, mais par l'acceptation somme toute joyeuse que c'est la qualité collective de la gestion de leurs conflits et de leurs contradictions – et non les conflits eux-mêmes – qui font et feront progresser les actions et les acteurs.

**« Comment apprend-on à manager ? La pratique au cœur de l'apprentissage »,
avec Chassard Y., *Cadres-CFDT*, n° 458, avril 2014, p. 9-19**

Yves Chassard et Bernard Masingue

**Comment apprend-on à manager ?
La pratique au coeur de l'apprentissage**

Ce qui compte surtout dans l'apprentissage du management, c'est la confrontation au métier, sur la durée, ainsi que la possibilité de prendre du recul sur sa pratique et de conceptualiser son action. Dans cet apprentissage, la formation continue, mais aussi la culture générale, occupent une place de choix. L'action militante, qu'elle soit syndicale, citoyenne ou professionnelle, constitue aussi un instrument qu'il ne faut pas sous-estimer. Il n'y a donc pas de modèle unique de formation des managers. Chacun peut apprendre à sa manière, en fonction des circonstances, des ressources disponibles et de sa personnalité. Savoir inventer la bonne façon de se professionnaliser fait partie des compétences du manager.

Yves Chassard est chargé de mission à l'Observatoire des Cadres ; Il est co-auteur du livre A quoi servent les cadres ? publié en 2013 chez Odile Jacob.

Bernard Masingue a présidé l'Observatoire des Cadres de 2003 à 2013 ; Il est directeur de projet à l'Institut Entreprise et Personnel.

Il est faux de scinder la population des cadres en deux sous-groupes étanches, les experts d'un côté, les managers de l'autre. Cette dichotomie a peut-être correspondu à une réalité dans le passé, mais elle n'est plus

Cadres-CFDT, n°458. AVRIL 2014

vraie aujourd'hui. A un moment ou à un autre de leur carrière, tous les cadres ont désormais à exercer des responsabilités de manager. Il est tout aussi faux de penser que certains ont la bosse du management et d'autres pas. Encadrer le travail - c'est-à-dire manager - c'est du travail. Ce n'est pas un talent individuel inné, cela s'apprend.

Reste à savoir comment cela peut s'apprendre. Tel était le thème du colloque que l'OdC a organisé le 6 décembre 2013 dans l'amphithéâtre de la confédération¹.

Une question d'attitude

Comment un manager peut-il se professionnaliser ? Pour répondre à cette question, il faut d'abord se demander ce qu'est un bon professionnel du management. L'avis des participants a été unanime : un bon professionnel, c'est quelqu'un qui possède un *savoir-faire* (la maîtrise des outils de gestion) doublé d'une *culture* lui permettant de comprendre quelle est sa contribution personnelle à la performance collective dans son entreprise, dans son environnement et même de façon plus générale dans la société ; mais c'est en même temps quelqu'un qui a su trouver la bonne *attitude*, la bonne manière de se comporter avec l'ensemble de ceux qui composent sa communauté de travail.

Manager c'est écouter, parler vrai, donner envie, c'est donc avant tout adopter un certain comportement. Tous les participants l'ont confirmé : pour être capable de bien manager, il faut se connaître soi-même, car cela mobilise

Pour être capable de bien manager, il faut se connaître soi-même, car cela mobilise des choses qui tournent autour du corps et de l'émotion.

des choses qui tournent autour du corps et de l'émotion. C'est une disposition d'esprit consistant à écouter, à capter des signaux faibles, à créer des options, le cas échéant à admettre qu'on s'est trompé. Cela suppose de connaître

ses points forts et ses points faibles, de savoir sur quoi on peut se faire confiance et sur quoi ses collaborateurs feront mieux que soi-même. Etre capable de dire : « Je ne sais pas » sans craindre de perdre la face est aussi une compétence managériale. Force est de constater que, lorsqu'on

sort d'une école de commerce ou d'une école d'ingénieur, on n'est guère préparé à cela, alors que, comme le soulignait une participante au colloque, on peut à vingt-cinq ans se retrouver à devoir faire un entretien de recadrage de collaborateurs qui ont souvent l'âge de ses parents.

De fait, trouver cette bonne attitude, ce n'est ni automatique, ni le fruit d'un cheminement logique qui finirait par imposer tel ou tel comportement. C'est plutôt un construit personnel qui engage sa propre responsabilité. La formation est un instrument pour effectuer ce choix, mais en aucun cas elle ne peut être une « école de bonnes attitudes ». Nous sommes conscients qu'une telle affirmation va à l'encontre des théories comportementalistes, mais nous ne pensons pas que l'enseignement de techniques puisse seul permettre d'acquérir les bons comportements de manager et de faire disparaître les autres. Toute attitude est une invention de chaque personne, responsable, qui se réalise dans son travail.

Dans tout cela, il y a des choses qui peuvent s'acquérir par apprentissage académique ; mais il y en a d'autres qui ne peuvent s'apprendre qu'en situation. Le résultat c'est qu'on ne devient manager qu'en se confrontant sur une période suffisamment longue à la réalité du travail managérial, en assumant de vraies responsabilités. Ce processus de professionnalisation peut s'enclencher empiriquement et engendrer une évolution des pratiques professionnelles, mais il n'y a là rien d'automatique. Il peut arriver qu'on n'apprenne rien de l'expérience. « *L'expérience, ce n'est pas ce qui nous arrive, c'est ce que nous faisons de ce qui nous arrive* » écrivait Aldous Huxley². Car il ne suffit pas de faire pour apprendre à faire, il faut prendre du recul et ensuite conceptualiser cette prise de recul ; cette dernière étape est indispensable pour pouvoir reproduire ce qu'on a acquis en le transposant dans un contexte différent. En théorie pédagogique, c'est le rôle du tuteur qualifié et du retour en situation académique.

L'importance de la culture générale

Au regard de ce processus en trois étapes (faire, prendre du recul sur sa pratique, conceptualiser), la for-

mation initiale est par définition en situation de faiblesse. En revanche, par l'enseignement de la culture générale et par l'expérimentation simulée, elle peut préparer le futur manager à effectuer ces choix de posture. Elle peut enseigner la rectitude et l'exigence envers soi-même. En outre, l'acquisition d'une solide culture générale - qu'il importe de distinguer de l'érudition - est primordiale pour développer la faculté de discernement. « *La véritable école du commandement est celle de la culture générale* », écrivait le général De Gaulle ; et il ajoutait « *par elle, la pensée est mise à même de s'exercer avec ordre, de discerner dans les choses l'essentiel de l'accessoire, d'apercevoir les prolongements et les interférences, bref de s'élever à ce degré où les ensembles apparaissent sans préjudice des nuances.*³ »

Mais le constat est sévère. En classe prépa, on acquiert avant tout un « savoir-raisonner ». Certes le socle de culture générale et de capacité d'expression écrite et orale qu'on y apprend est précieux et des exercices comme la contraction de texte (confection d'une note de synthèse) sont très utiles à cet égard. En école de commerce, on apprend des savoirs disciplinaires et l'on se familiarise avec des outils de gestion, mais on n'apprend guère le management. Et, comme le soulignait une intervenante au colloque, les rares cours où celui-ci pourrait être enseigné, par exemple les cours de psychologie sociale en entreprise, n'intéressent pas beaucoup les étudiants.

Ce constat renvoie à l'opposition classique entre les deux concepts de base de la pédagogie : la pédagogie inductive (on part d'une situation et on l'analyse) et la pédagogie déductive qui consiste à partir de la théorie pour aller vers la pratique. Historiquement la conception déductive est majoritaire en France, c'est même une caractéristique de l'esprit français. On construit des théories et on les applique à la pratique, alors qu'on pourrait tout-à-fait faire l'inverse. Cette situation est particulièrement dommageable pour ce qui concerne le management : les sciences sociales, les sciences de gestion et l'économie se sont construites comme des sciences de la décision et du

traitement de l'information, en tournant complètement le dos au fait qu'une organisation est avant tout un système dans lequel il y a des gens qui travaillent.

Cette conception dominante est en phase avec les modèles théoriques et notamment les théories dominantes en matière de management. Celles-ci doivent être sérieusement questionnées dans la mesure où elles influencent les pratiques managériales⁴. Presque toutes ignorent l'activité, se méfient de l'acteur, qu'elles présentent d'ailleurs en règle générale comme un être opportuniste qui cherche à en faire le moins possible sans se faire prendre. Du coup, l'ignorance de l'activité est au cœur de notre culture organisationnelle. Quand on lance un grand projet, qu'il s'agisse d'un nouveau système d'information, d'un changement technologique ou d'une modification d'organigramme, on s'occupe d'abord de la technologie, de la finance, de l'organisation et ce n'est qu'*in fine* que l'on gère le facteur résiduel, à savoir l'impact sur les acteurs.

L'ignorance de l'activité est au cœur de notre culture organisationnelle.

Dans les écoles de commerce on enseigne des « sciences de gestion » structurées autour des fonctions de l'entreprise : marketing, finance, contrôle de gestion, etc. On y expose le plus souvent un assemblage de techniques. Et même quand on cherche à enseigner la gestion des ressources humaines, en général cet enseignement se réduit à l'exposé de techniques telles que la conduite de réunion ou la confection d'un plan de formation. Cette lacune dans la formation initiale ne fait d'ailleurs que refléter ce qui se passe dans les entreprises, où l'on adosse les questions de management au département des ressources humaines alors qu'il faudrait au contraire que ce soit quelque chose de transversal.

Alors que peut la formation initiale pour former les futurs managers ? Elle doit d'abord faire ce qu'elle sait faire le mieux : apprendre à comprendre, à décoder. Pour

cela les pédagogies de simulation, notamment la méthode des cas, peuvent être de bons instruments. L'idéal serait que la formation des managers suive le principe de l'inter-nat en médecine : ancrer la formation dans la pratique elle-même, en situation réelle. Ce n'est guère possible avec les effectifs d'un cours, même lorsque – comme c'est le cas à l'ESSEC – près de la moitié des élèves sont en alternance : la diversité des situations et des entreprises qui les accueillent en apprentissage fait qu'il est impossible, dans le modèle actuel, de bâtir une pédagogie à partir des situations concrètes auxquelles sont confrontés les étudiants et que celles-ci n'ont que peu d'impact sur l'enseignement.

Choisir la façon de se professionnaliser en cours de carrière

La vie professionnelle d'un manager est nécessairement traversée par des événements qui conduisent à des changements. Ceux-ci exigent qu'il soit capable de s'y adapter voire même de les anticiper. Pour ce faire il lui faut définir, avec l'aide de sa hiérarchie et de sa DRH, les modalités de cet apprentissage permanent. Celles-ci vont varier en fonction des objectifs, du contexte et des ressources disponibles ; savoir les choisir fait partie des compétences du manager.

On peut classer ces modalités en fonction des objectifs qu'on vise à atteindre. En premier lieu, pour qu'un manager se professionnalise, il lui faut dans certains cas *améliorer les savoir-faire techniques* liés à son métier et/ou aux activités de management. Il s'agit dans ce dernier cas d'acquérir des compétences transverses : gestion de projets, exercice du *leadership*, animation du travail collectif ou encore pratique de l'anglais à l'écrit comme à l'oral, etc. L'offre de formation, interne ou externe par des organismes spécialisés, est souvent abondante. Elle peut revêtir des formes et des durées très variables, en fonction des niveaux de qualification à obtenir. Mais ces stages formels de formation ne sont pas les seuls moyens à la disposition du manager pour apprendre. Les pairs, les clients, les fournisseurs, les subordonnés lui donnent souvent des

opportunités de développer son professionnalisme et lui offrent la possibilité d'un apprentissage informel.

Le manager peut aussi chercher à *s'interroger sur sa pratique, en vue de la perfectionner*. Son activité professionnelle est généralement absorbante, souvent même très

intense. Aussi ne lui est-il pas toujours possible de prendre spontanément le recul nécessaire pour évaluer la qualité de son action ou même le sens de celle-ci. Au-delà des objectifs à atteindre, des questions

Comme tout professionnel, le manager a besoin de prendre du recul, de réfléchir, de confronter sa pratique avec celles des autres, de la réinterroger en vue de l'améliorer.

nécessaires se posent à lui : comment est-ce que je fais ? Comment pourrais-je faire mieux ? Comment y associer pleinement mes équipes ? Comment déléguer ce que je peux déléguer tout en continuant à contrôler ? Comment évaluer ? Etc. En clair, comme tout professionnel, le manager a besoin de prendre du recul, de réfléchir, de confronter sa pratique avec celles des autres, de la réinterroger en vue de l'améliorer.

Pour cela, des offres de *coaching* ou d'apprentissage en situation de travail se sont développées ces dernières années avec des succès variables, liés à la qualité également variable des coaches et des intervenants. Dans un autre registre, les groupes d'échanges de pratiques constituent d'utiles moyens de perfectionnement ; ils s'attachent en effet à la construction de réponses à des situations concrètes par un travail collectif au sein d'une communauté de pairs, aidée par un animateur capable de fournir si nécessaire les apports pertinents. Consciente de la valeur de cette pratique, mais sachant aussi qu'elle demande une réelle liberté de parole en même temps qu'un partage des valeurs nécessaires à l'action, la CFDT Cadres organise régulièrement, par le canal du CREFAC, des groupes d'échanges de cette nature.

Un organisme comme le CESI, école d'enseignement

supérieur de la deuxième chance, développe une pédagogie de l'apprentissage par induction et en collectif, qui favorise un autre apprentissage, celui de la coopération et de la résolution collective des problèmes. Il est d'ailleurs frappant de constater que, lorsque les anciens élèves diplômés par la formation continue sont interrogés sur ce qu'ils ont appris au CESI, la première chose qui leur vient à l'esprit est de dire : « *On y a fait l'apprentissage de la coopération* », suggérant ainsi que beaucoup ne l'avaient pas fait avant, y compris en entreprise, et que cet apprentissage de la coopération a été un élément clé de leur professionnalisation en tant que managers.

Là aussi, ces actions formelles ne sont pas les seules à pouvoir offrir de tels moments de réflexivité : on ne parle pas assez, par exemple, de l'action militante (syndicale, citoyenne ou professionnelle) comme instru-

L'engagement militant ne s'oppose nullement à l'activité de manager, mais au contraire la complète utilement.

ment d'apprentissage. Pourtant, combien de militants témoignent de leur engagement, quelle qu'en soit la forme, comme d'un instrument essentiel du développement de leurs compétences. Combien

de managers ont su y trouver, souvent par analogie, les réponses aux questions de leur vie professionnelle. Ces témoignages montrent que l'engagement militant ne s'oppose nullement à l'activité de manager, mais au contraire la complète utilement. Tous les espaces de l'apprentissage du jeu collectif, de la coopération mais aussi de la confrontation des idées, des points de vue et des projets participent de l'apprentissage du management. Il en va de même des espaces de la construction des règles du jeu collectif, non seulement dans l'entreprise mais aussi à un niveau plus global, pour ensemble « faire société ». Ceux-ci - et c'est particulièrement vrai dans le cas du syndicalisme et de la négociation collective - demandent des arbitrages et des compromis, qui obligent à poser la question de l'intérêt général et pas seulement de la défense d'intérêts particuliers ou corporatistes.

En troisième lieu, le manager doit chercher à *parfaire sa culture*. On l'a vu, c'est son devoir de développer, tout le temps où il exerce des responsabilités, sa culture générale et professionnelle. « *Mes cadres sont intelligents, mais ils ne sont pas assez cultivés* » déplorait récemment un grand chef d'entreprise. Ce devoir de culture peut et doit s'exercer de toutes les manières possibles : tous les outils d'auto-formation sont bons pour cela, la lecture en particulier sous toutes ses formes : le livre, le journal et, bien sûr, toutes les ressources d'Internet. Sans sous-estimer les opportunités d'apprentissage que peuvent offrir les situations familiales, sociales, sportives, voire touristiques. Pensons, par exemple, à ce que peut apporter à un manager l'observation du comportement de ses propres enfants et de leurs amis, quand il doit dans son travail faire évoluer l'organisation, introduire de nouvelles technologies et réinterroger les modalités d'exercice de son autorité.

Enfin le manager peut chercher à *compléter et valider ses acquis*. On le sait, en France, le diplôme est un instrument majeur de distinction sociale et de reconnaissance professionnelle. Seuls ceux qui en possèdent un disent qu'il ne sert à rien. Dans cette logique, il est tout à fait légitime que les managers cherchent, au cours de leur carrière, à renforcer et compléter leurs compétences et à valider leur expérience par l'acquisition d'un diplôme ou d'un titre académique. Il existe pour cela de nombreuses opportunités. On pense bien sûr aux institutions prestigieuses, celles qui vont permettre de côtoyer les dirigeants et de faire fructifier son appartenance aux *alumni* de telle ou telle grande école. Mais, au-delà de ces exemples emblématiques, l'université, les écoles d'ingénieurs et de grands centres de formation offrent aujourd'hui, par la formation continue, la possibilité d'une reprise d'études sanctionnée par un diplôme. A mi-carrière par exemple, cet investissement personnel du manager peut devenir une puissante opportunité de ressourcement, de qualification et de reconnaissance ; et l'aider ainsi dans la bonne gestion et la sécurisation de son parcours professionnel.

Il n'y a donc pas de modèle unique de formation des managers. Chacun peut apprendre à sa manière. Les circonstances, les ressources disponibles, les personnalités des managers les conduisent à inventer leurs modes d'apprentissage. Ce qui ne veut pas dire, bien au contraire, qu'il faille s'isoler pour se perfectionner : les autres sont nécessairement des acteurs de cette stratégie personnelle pour apprendre.

Les cadres ont un devoir d'apprentissage de leur management, mais...

Le management est une pratique qui peut et qui doit s'apprendre. On n'est jamais manager par hasard et tout manager a un devoir d'apprentissage permanent. Non seulement pour actualiser ses pratiques et se tenir informé, mais aussi pour être innovant dans les différents champs de son activité : techniques, gestion de ses projets, conduite de ses équipes, relation à ses collaborateurs et à ses clients. Et pour cela il lui revient de développer en permanence cette compétence singulière qui consiste à n'ignorer ni ses lacunes, ni ses points forts et à savoir agir en connaissance de cause et en bonne intelligence avec les compétences des autres.

En contrepartie, aucune organisation de travail (entreprise, service public, association) ne peut exiger de ses managers, *a fortiori* s'ils sont débutants, qu'ils possèdent la totalité des compétences et des vertus nécessaires pour être un « manager idéal ». Ni faire reposer sur leurs seules épaules la responsabilité de leur apprentissage. C'est aussi le devoir de leur hiérarchie de faire progresser leur professionnalisme ; les managers de managers sont aussi des managers, et cela jusqu'au sommet de la pyramide. Enfin, force est de reconnaître qu'il existe aussi des organisations où le bon management est rendu très difficile, voire impossible : pratiques aberrantes, usage des outils de gestion déresponsabilisant, autonomie des managers entièrement factice...

Ainsi, si l'exigence d'un management de qualité s'impose à chaque manager, son action s'inscrit toujours dans un ensemble de règles et de pratiques qui sont celles de son organisation. Si celle-ci est soucieuse des conditions - techniques, sociologiques, psychologiques - nécessaires à un exercice efficace du management, alors le manager y trouvera les raisons de s'y investir et sa responsabilité individuelle d'y réussir n'en sera que plus forte. A l'inverse, il n'est jamais légitime de demander au manager, en tant que personne, de servir à dissimuler la responsabilité de l'organisation - et de ceux qui la dirigent – dans les résultats de la performance collective.

1 Ce colloque a réuni Emmanuel Abord de Chatillon, professeur à l'IAE de Grenoble ; Lysiane Beaujard, directrice du développement des compétences chez Danone ; Jean-Paul Bouchet, secrétaire général de la CFDT Cadres ; Valérie Burgorgue, responsable de la gestion des personnels Finance, Veolia Environnement ; Sandra Enlart, directrice générale d'Entreprise & Personnel ; Bernard Jarry-Lacombe, président du Crefac ; Céline de Lacombe, directrice des ventes de boutiques Orange (Paris et Hauts-de-Seine) ; Julie Lavenu, responsable de la formation des managers, université du management d'EDF ; Yves Lichtenberger, professeur émérite à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée ; Philippe Lorino, professeur à l'ESSEC Business School ; Denis Reymond, Directeur des Practices Management et Ressources Humaines chez Demos, ainsi que Jean-Marie Bergère, Yves Chassard et Bernard Masingue, membres du conseil scientifique de l'Observatoire des Cadres. Merci à Jean-Paul Bouchet pour ses commentaires sur une première version de cet article.

2 «*Experience is not what happens to a man; it is what a man does with what happens to him.* » Aldous Huxley, *Texts and Pretexts*, 1932.

3 Charles De Gaulle, *Vers l'armée de métier*, Berger Levrault, 1934, p. 200. Le texte se poursuit ainsi : « *Pas un illustre capitaine qui n'eût le goût et le sentiment du patrimoine et de l'esprit humain. Au fond des victoires d'Alexandre, on retrouve toujours Aristote.* »

4 Dans un article fondateur publié en 2005, Sumantra Ghoshal démontrait comment les théories dominantes de management, fondées sur le postulat que les personnes au travail ont un comportement opportuniste et cherchent toujours à en faire le moins possible sans se faire prendre, finissent par devenir des prophéties auto-réalisatrices. Voir Sumantra Ghoshal « *Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices* », *Academy of Management Learning & Education*, 2005, vol. 4, N° 1.

« Faire évoluer les relations sociales : un enjeu d'actualité », in *Ressources humaines dans l'habitat social : des repères pour l'action*, AFPOLS, Collection Références, 2010, p. 96-101

Faire évoluer les relations sociales : un enjeu d'actualité

Les relations sociales, et donc le rôle des DRH dans ces relations, sont « *structurées* » en France par des enjeux singuliers et une histoire marquante.

■ Des enjeux singuliers

Enfonçons une porte ouverte, toutes les relations de travail reposent sur une double évidence : un **intérêt commun** entre l'employeur et ses salariés à la bonne marche de leur organisation, mais aussi des **divergences légitimes** entre eux sur les conceptions du travail, ses modes d'organisation et sur le partage de la valeur produite. Contribuer à la recherche commune de l'intérêt et savoir surmonter les divergences deviennent alors des enjeux stratégiques : ils contribuent à la performance globale des organisations.

Si dans le discours on peut se retrouver d'accord, dans les faits pourtant nous n'adoptons pas toujours les postures qui devraient en découler.

■ Une histoire marquante

Toute l'histoire des relations sociales, en France et dans le monde occidental, est marquée par ses origines industrielles du XIX^{ème} siècle : une classe ouvrière en constitution prenant conscience de sa force collective, des conditions de travail objectivement pénibles, voire inacceptables (mines, textiles, travail à la chaîne...). Dans les esprits, l'établissement d'un rapport de force, en particulier par la cessation collective du travail, va devenir l'élément structurant d'une conception de la relation employeurs/employés...concrétisé par la création d'un « mouvement ouvrier », matrice d'un syndicalisme de lutte. Très vite cependant les idéologies (marxistes-léninistes, anarchistes, mais aussi chrétiennes...) vont mettre en concurrence les modes d'exercice de ces luttes face à un patronat qui, bien que traversé lui-aussi par des courants divergents, saura cependant rester globalement uni dans la représentation de ses intérêts.... Voilà pour l'histoire.

Depuis, si les conditions ont bien sûr évolué et si les relations de travail et le dialogue social ne sont plus aussi manichéens, la rémanence de ces origines de lutte demeurent cependant prégnantes dans nombre de mentalités et de pratiques (aussi bien d'ailleurs du côté des salariés et de leurs représentants que chez les employeurs eux-mêmes).

Et pourtant aujourd'hui, dans un contexte marqué à la fois par la globalisation du marché du travail et par le développement de l'aléa économique, les relations sociales doivent dépasser, ou à tout le moins relativiser, cette culture de lutte. Car le

développement durable est passé par là ; les relations sociales sont indispensables à ce qui en est la base : l'association raisonnée de l'économique, du social et de l'environnemental dans la production de biens et de services.

Partant de là comment inventer au quotidien (et modestement !) les relations sociales du XXIème siècle ? D'abord par un véritable travail d'actualisation des concepts et des pratiques pour savoir ensuite en dégager quelques pistes d'actions.

Ce travail doit donc se conduire à deux niveaux différents :

- en revisitant d'abord la notion même de conflit (ou de divergence) et de ses modes de résolutions
- en sélectionnant, parmi la gamme des actions possibles, celles qui, en conjoncture, sont particulièrement capables de donner les modernités nécessaires aux pratiques des partenaires.

Le conflit et ses résolutions

Le conflit a mauvaise presse. Pour les uns, il n'est pas normal et ne peut être que le résultat d'une pathologie des organisations et/ou des relations de travail et, de ce fait, soluble qu'en « *guérissant le malade* », c'est-à-dire l'élimination des symptômes. Pour d'autres, les conflits dans le travail relèvent d'une conception marxiste des rapports sociaux : « *Le conflit est le moteur de l'Histoire* ». Produits d'une idéologie, ils méritent alors d'être soit systématiquement combattus, soit utilisés (c'est selon) pour éviter ou permettre la promesse d'un « *grand soir* » ou, à défaut, d'un « *petit matin* ».

La Sociologie des Organisations (depuis Michel CROZIER) nous a appris la valeur d'une conception systémique du conflit dans les organisations. Et les évolutions actuelles de la pensée permettent aujourd'hui de prétendre qu'en fait ce ne sont pas, contrairement à ce que disait MARX, les conflits qui font progresser l'Histoire, mais plutôt leurs modes de résolution. Pourquoi ? Il existe trois modalités pour traiter un conflit :

- L'affrontement. C'est le rapport de force. Le plus fort impose sa loi : mais ce mode de résolution porte en lui les germes d'un nouveau conflit.
- L'évitement. Soit par refus du principe même du conflit (« *nous sommes dans la même entreprise, nous ne pouvons donc avoir que les mêmes intérêts* »), soit par la conviction que les choses « *s'arrangeront d'elles-mêmes* » (il n'y a pas de problèmes qu'une absence de solution ne finisse par régler disait, paraît-il, un Baron de la IVème République...). Mais cette posture entraîne trop souvent une aggravation du conflit et de ses causes, ce qui rendra de ce fait encore plus difficile la solution quand celle-ci ne saurait plus attendre.
- L'arrangement. Derrière ce terme qui, en première lecture, pourrait paraître peu glorieux se cache en fait une grande exigence : celle de savoir faire, pour reprendre une formule à la mode, une sortie « *gagnant/gagnant* » de la divergence des positions des uns et des autres. Cela veut dire reconnaître la légitimité de la position d'autrui, savoir faire accepter la sienne et, partant, rechercher les meilleurs ou, soyons modestes, les moins mauvais compromis possibles permettant aux parties (et de leurs points de vue) de faire progresser la situation positivement.

Si l'affrontement et au besoin l'évitement seront toujours, dans des circonstances identifiées, des modes légitimes d'intervention, l'histoire des relations sociales nous a appris que c'est principalement par une ambition et une intelligence des arrangements que s'obtiennent le mieux et surtout pour moins cher de réels progrès sociaux... et donc souvent économiques (Thomas PHILIPPON dans son livre « *Le capitalisme d'héritier* » a magistralement démontré que les entreprises économiquement les plus performantes étaient, comme par hasard, les plus avancées en matière de relations sociales). C'est donc dans cet état d'esprit qu'il faut réfléchir au choix des initiatives nécessaires.

Pistes et stratégies pour agir et progresser

Les quelques pistes qui vont suivre n'ont pas de prétention à l'exhaustivité. Elles se veulent seulement utiles pour faire évoluer le sens, la cohérence et l'efficacité des relations sociales dans les organisations. Elles sont aussi pragmatiques. Mais bien évidemment leur pertinence devra s'apprécier au regard des contextes et de la culture des milieux concernés. C'est d'ailleurs éminemment la responsabilité - et le talent - des Directions de Ressources Humaines que d'apprécier cela pour agir « *bien et utile* ».

■ Faire simple...

« *Rien n'est plus compliqué que de faire simple* » disait quelqu'un à l'esprit de contradiction élevé. Au demeurant cela est parfaitement vrai pour les relations sociales : le Code du Travail a gonflé d'un tiers en volume depuis 30 ans, les juristes sociaux sont devenus de véritables spécialistes très consultés en cas de crise ou de contentieux, les managers ont du mal à actualiser les savoirs nécessaires afin que « *nul ne soit censé ignorer la loi* » ; enfin dans les grandes organisations ou les branches professionnelles la négociation sociale, du fait de cette complexité, est devenue l'apanage de professionnels (patronaux, syndicaux) aux connaissances juridiques et réglementaires très pointues. Et, cerise sur le gâteau, la Chambre Sociale de la Cour de Cassation rend des arrêts d'une très haute tenue juridique et sociétale, mais pas toujours appréciés à leur juste valeur par le commun des mortels... Alors d'aucuns ne manquent de dire qu'il y a de plus en plus de textes et de moins en moins de gens pour en contrôler la mise en œuvre effective (cf. le nombre de Comités d'Entreprises dans les entreprises de plus de 50 salariés).

De ce fait on assiste trop à deux phénomènes contrastés :

- La « *liturgisation* » de ce dialogue social, c'est-à-dire un respect scrupuleux de la forme pour être « conforme », mais sans nécessairement créer les conditions d'un véritable dialogue et l'exploration de véritables solutions et compromis. Lutter contre cette « *liturgisation* », c'est d'abord ne pas se comporter en « *officiant* », mais plutôt de promouvoir une posture de dialogue : en fait les relations sociales comme toutes les relations aiment l'empathie.
- L'évitement. C'est-à-dire déclarer que ces « *usines à gaz* » n'ont aucun sens, qu'elles ne servent qu'à rendre les choses simples compliquées. Bref, qu'elles n'ont pas leur place dans la qualité du management, y compris du management social et, que l'on n'a pas besoin d'un encadrement législatif et contractuel pléthorique pour bien dialoguer avec son personnel.

Alors, pour lutter contre cela, sachons revenir à l'essentiel et investissons dans les instances de base du dialogue social.

Quelles instances ? Toutes, bien sûr, mais deux essentielles :

- Les Délégués du Personnel : indispensables pour faire remonter des faits nuisibles ou problématiques. Animer leurs réunions avec les outils bien classiques de la résolution de problèmes. En faire aussi les ambassadeurs des questions à venir, des enjeux à préparer. Publier les résultats, les valoriser : des DP valorisés sont des apporteurs d'informations et d'intelligence du climat social qui peuvent, qui doivent, devenir indispensables. Aussi, bien organiser leurs élections et bien respecter leurs renouvellements. Et responsabiliser (et sanctionner) le management sur sa responsabilité singulière dans le dialogue avec les Délégués du Personnel.
- Le Comité d'Entreprise : c'est un lieu d'échange, d'information, de dialogue et, d'initiative sociale. La Direction vient y présenter ses orientations et ses initiatives. Prendre le temps d'écouter les réactions qu'elles entraînent et travailler à expliquer leur pourquoi, c'est un investissement de temps, mais il se rembourse largement aux moments-clés de la conduite du changement. Et faciliter, si elles existent, le travail des commissions (Hygiène et Sécurité, Conditions de travail, Formation...) : elles sont le « *grain à moudre* » pragmatique du dialogue responsable.

En résumé, il s'agit de faire simple, modeste, et d'investir d'abord sur les instances qui produisent effectivement ou potentiellement de la valeur...et se rappeler le pensum du pédagogue : « *il n'y a pas de mauvais groupe (ou de mauvaises réunions), il n'y a que de mauvais animateurs* ».

■ Légitimer les partenaires

L'image des partenaires sociaux n'est pas très bonne. Cela est dommageable.

Quand ils s'expriment à la télévision, comme par exemple sur les retraites, les grands leaders syndicaux et patronaux traitent de questions d'un niveau de complexité difficile à comprendre pour la majorité des français. Ils sont alors perçus, dans le meilleur des cas, comme les « *notaires de lois sociales très complexes* » ou, moins bien, comme des « *apparatchiks* » de leurs organisations, mais pas comme des partenaires pour la résolution des questions prosaïques du moment dans le quotidien du travail, d'où la distorsion d'image...

Par ailleurs, le nombre d'organisations syndicales de salariés est devenu déraisonnable et elles sont sanctionnées de cela : plus il y a d'organisations, moins il y a d'adhérents, le fait est avéré. ⁽¹⁾

Si on ajoute à cela l'individualisation des comportements, laquelle est de fait antinomique, à la valeur ajoutée de la représentation collective, le paysage du dialogue social devient triste.

(1) Récemment la représentativité des organisations syndicales de salariés a pour une bonne part changé de logique : nous passons progressivement d'une représentativité obtenue par l'histoire ou par le juge à une représentativité découlant de leurs résultats électoraux. C'est une évolution trop récente pour en apprécier les effets et personne aujourd'hui ne peut savoir clairement ce que cela va réellement provoquer.

Or il faut faire quelque chose : sans partenaires de qualité et légitimes, pas de dialogue social efficace et porteur d'avenir.

Les partenaires sociaux ont donc tout intérêt à se valoriser réciproquement : respecter les personnes, respecter les mandats, respecter les positions, être exigeant sur sa contribution et sur celle de l'autre... parce qu'il y a une relation dialectique entre les légitimités de chacun. Dénigrer l'autre, c'est dénigrer les relations sociales, dévaluer leurs négociations et au final appauvrir la qualité des résultats obtenus. Valoriser, c'est provoquer un résultat inverse...

Dans bien des cas, cette posture est un chantier. Les résultats sont souvent longs. Mais ils sont pleins d'espérance et, surtout de performances.

■ Donner de l'information

« *L'information, c'est le pouvoir* » entendons-nous trop fréquemment. Même si cela est vrai (en partie), priver l'autre, dans le dialogue social, des informations dont il a besoin pour comprendre, relève du contre-sens stratégique : comment lui faire adopter les bonnes solutions s'il est démuné des moyens d'en apprécier les termes ?

Ne faisons pas pour autant d'angélisme. Il est tout à fait légitime que certaines informations doivent demeurer confidentielles. Les pilotes des relations sociales doivent donc adopter la posture de donner le plus et le mieux sans tomber dans l'inflation et la naïveté. C'est une compétence, mais c'est d'abord un état d'esprit.

Par ailleurs, la fourniture aux partenaires de l'ensemble des informations nécessaires au dialogue (et pas seulement les légales) est une marque de considération à leur égard. Ils en sont statistiquement reconnaissants. L'inverse est vrai...

■ Qualifier

« *L'ignorance économique de mes ouvriers n'a d'égale que l'ignorance sociologique de mes cadres* » disait Antoine RIBOUD, l'emblématique patron de BSN, avant de devenir Danone. Derrière la boutade, il y a le diagnostic d'un déficit de compétences des partenaires, lequel est un handicap à la qualité de leurs missions. Doit-on le constater, s'en désespérer et attendre que cela change ? Ou faut-il considérer que si les relations de travail, le dialogue social de qualité sont des ingrédients de la performance de l'organisation, il convient alors de se donner les moyens de faire évoluer le constat. La formation, bien sûr, en est un levier naturel. La favoriser pleinement est donc utile. Mais d'autres initiatives peuvent être prises. Par exemple la création, dans les entreprises et dans les branches, des observatoires paritaires des métiers, est un exemple intelligent d'une contribution réaliste à l'efficacité des relations de travail entre partenaires. Ils permettent, en effet, à ces partenaires de se documenter ensemble et sur les mêmes données, de réfléchir en commun sans se départir des positions de son statut, de proposer des réponses, d'autant plus intéressantes qu'elles auront été alimentées par les travaux précédents.

En fait (comme pour l'information), la question est de savoir si l'on adhère au postulat que « **plus les contre-pouvoirs sont intelligents, plus ils aident le pouvoir à le devenir davantage** ». Si on pense que c'est le cas, alors dépassons la seule dimension légale de la question et investissons, entre partenaires, à la montée réciproque des compétences utiles.

Décider cela ou pas, ne relève-t-il pas pleinement des choix stratégiques des Directions de Ressources Humaines et/ou des Directions Générales ?

■ Ouvrir des chantiers

Le dialogue social a besoin de se donner des perspectives et de constater des résultats. Les négociations légales et réglementaires servent à cela. On peut les compléter (et les respecter !) en ouvrant des chantiers sur des questions et des enjeux réels et concrets de la vie de l'entreprise ou de l'organisation. L'époque nous y incite : ce ne sont pas les questions qui manquent : sécurité, santé, ergonomie des postes, diversité, seniors, professionnalisation, plan de succession, sans parler bien sûr de tout ce qui concerne l'emploi. Mais si la matière est abondante, il ne faut pas s'en contenter : les chantiers qui débouchent sont ceux qui sont organisés, animés et dotés des moyens nécessaires pour produire des résultats. On voit bien que là encore il ne s'agit pas de faire de « *l'effet d'annonce* », mais bien de mettre en œuvre une dynamique entre partenaires qui travaillent, produisent et contribuent ainsi à la bonne marche de l'organisation... Cela ne marchera pas toujours ? Certainement ! Il y aura des dévoiements ? Probablement ! Et alors ? Est-ce parce qu'il y a des bugs informatiques qu'il faudrait se priver des ordinateurs ?

Pour conclure nous voyons bien que l'enjeu de la contribution des relations sociales à la performance globale des organisations (dans cette logique dorénavant incontournable du développement durable) demande en fait de mettre du soleil dans ces relations, c'est-à-dire réchauffer, mettre de la lumière, du contraste dans ce dialogue social. Oui nous sommes dans la complexité. Mais elle n'est pas triste.

C'est un enjeu de notre époque moderne de demander à la Gestion des Ressources Humaines et aux partenaires sociaux de s'associer pour faire évoluer les relations sociales et son dialogue vers plus d'humanité pour plus de performance.

Bernard MASINGUE,

Directeur de la formation chez Véolia Environnement,
intervenant à l'ESSEC et Sciences-Po. Paris