

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS.....	2
---------------------------	----------

INTRODUCTION.....	3
--------------------------	----------

PREMIERE PARTIE : LA COMPETENCE : UN ENJEU STRATEGIQUE POUR L'INGENIERIE DE FORMATION
--

DU PROJET DE FORMATION EN MASTER STRATEGIE EN INGENIERIE EN FORMATION A L'ELABORATION D'UN PROJET PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT.....	7
---	----------

I. LES ENJEUX DE LA COMPETENCE EN ENTREPRISE.....	9
--	----------

II. LA COMPETENCE : UN CONCEPT EN PERPETUEL MOUVEMENT.....	16
---	-----------

III. LA COMPETENCE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION.....	25
--	-----------

IV. LE CONCEPT D'INGENIERIE (...) DE FORMATION.....	33
--	-----------

V. L'INGENIERIE DANS LE CHAMPS DE LA FORMATION.....	44
--	-----------

CONCLUSION GENERALE.....	54
---------------------------------	-----------

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET CONTEXTE
--

I. PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE L'ETUDE TERRAIN.....	57
---	-----------

II. LE CONTEXTE REGIONAL.....	58
--------------------------------------	-----------

III. METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES.....	62
--	-----------

IV. ANALYSE DES ENTRETIENS DES TECHNICIENS DE MAINTENANCE EN SITUATION DE FORMATION	71
--	-----------

V. ANALYSE DES ENTRETIENS DE RESPONSABLE D'ORGANISATION : RESPONSABLE D'OPCA ET DIRIGENT DE PME.....	81
---	-----------

VI. METHODOLOGIE : CRITIQUE ET LIMITES.....	111
--	------------

TROISIEME PARTIE : PERSPECTIVES D'ACTION

I. DES PRECONISATIONS STRATEGIQUES.....	112
--	------------

II. CONCLUSION GENERALE.....	119
-------------------------------------	------------

III. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	121
--	------------

IV. TABLE DES MATIERES.....	123
------------------------------------	------------

ANNEXES.....	126
---------------------	------------

MES REMERCIEMENTS,

« Je souhaite remercier tout particulièrement ma tutrice de mémoire, Madame Catherine GUILLAUMIN, qui a été si patiente avec moi. Je vous remercie pour votre patience et votre soutien.

Je souhaite également remercier toute l'équipe pédagogique, mes professeurs et le service administratif de la faculté.

Je remercie également ma famille pour leur soutien, et à tous ceux qui ont contribué à la rédaction de ce mémoire de recherche. »

INTRODUCTION

Mon projet de recherche s'inscrit dans un cadre particulier, car il est à la croisée de deux chemins : ma vie professionnelle et ma vie de future maman. Ces deux « temps », sont aussi importants l'un que l'autre, ils se complètent et m'enrichissent. Ainsi, pour mener à bien mon MASTER 2, j'ai dû prolonger le temps de la rédaction du mémoire d'une année supplémentaire. En effet, maman déjà depuis deux ans, ma mission au sein du Conseil Economique et Social Environnemental Régional étant terminée, j'ai intégré depuis un an et demi un poste d'enseignante de français au sein d'un lycée.

Mon projet était de devenir professeur de français en intégrant le DEUG de lettres il y a quelques années, ayant décidé de me réorienter, aujourd'hui je me suis dirigée vers ce métier comme si une force me poussait vers cette voie. Quelles sont les raisons ? Je ne pourrai y répondre. Le Rectorat ne cesse de me proposer des postes, ne me laissant plus le temps de chercher dans ma spécialité : l'ingénierie de formation. Cependant, ma formation en DEUG de Lettres Modernes, l'obtention de la Licence en sciences du langage et celle en cours en Master en Sciences de l'Education m'ont conduite vers un poste d'enseignante. Quel enseignement dois-je tirer de ce trajet en écrivant ce mémoire ? Finalement, est-ce que tout ce trajet parcouru ne m'aura permis de prendre conscience de ma véritable vocation ? Je répondrai-oui-.

Ainsi, ce mémoire a eu différents sens durant mes études. Le sens que je lui ai donné il y a deux n'est plus le même. Il a en effet évolué. Il représentait en une certaine manière mon « droit » de passage dans la vie professionnelle, en tant que conseillère en formation ou chargée de mission pour le Conseil Régional...Mais mes aspirations professionnelles ont changé avec les événements survenus dans ma sphère privée.

Aujourd'hui, ce projet de recherche, et l'obtention du diplôme, est le moyen qui va me permettre d'intégrer ce métier tant aimé autrefois et apprécié d'autant plus aujourd'hui : l'enseignement. De toutes ces expériences « scolaires », et professionnelles, je retiendrai qu'il faut parfois faire des détours pour trouver son chemin. Ils peuvent parfois être longs, mais l'essentiel est de prendre le temps de réfléchir et de regarder derrière soi pour se rendre compte du chemin parcouru.

Ainsi, je vous proposerai de se pencher sur le cas des salariés, et plus précisément des techniciens de maintenance de PME, pour comprendre les enjeux de la formation de ces derniers. En effet, grâce à mon poste en tant que chargée de mission à la Région Centre, j'ai pu constater une véritable problématique dans l'entreprise lorsqu'il s'agissait de faire partir leurs salariés en formation.

Dans ce contexte, j'ai décidé de travailler en explorant le terrain de ces PME et ainsi en essayant de comprendre l'ingénierie de formation, notamment l'analyse des besoins en formation. La conception, la réalisation et l'évaluation des actions et de dispositifs de formation, cela constituerait une opportunité pour conduire ma recherche.

La satisfaction d'un public en demande de certification, le caractère stratégique de la formation, les contrôles qualité, la nécessaire évolution d'un dispositif en relation avec des environnements politiques, sociaux et économiques, engagent l'institution dans un processus d'évaluation des formations, et notamment celle constituant l'objet de mon travail de recherche.

Dans ce dessein, les notions de compétence et d'ingénierie ont été retenues pour accéder au dispositif et pour déterminer en quoi la compétence est indispensable dans un parcours professionnel. L'approche par les compétences, conjuguée à l'approche stratégique de l'ingénierie de formation, permettra de poser la question centrale de la problématique qui servira de fil conducteur à la recherche:

« Comment permettre le développement des compétences des salariés de PME, en développant une ingénierie adaptée pour leur permettre de partir en formation ? Enquête menée auprès de techniciens de maintenance »

En plaçant la praxéologie au cœur de la compétence, nous verrons qu'elle constitue une porte d'entrée pour s'intéresser à un dispositif de formation. Elle permet de mettre à jour les savoirs tacites mis en œuvre pour résoudre des situations de problèmes qui jalonnent un parcours de formation (Schön, 1994).

L'approche par les compétences donne un accès complémentaire à la qualification. Elle s'intéresse aux situations de formation pour évaluer en quoi elles offrent un environnement adéquat et des ressources pertinentes pour pouvoir traiter avec compétence différentes situations (Masciotra, 2007).

Aussi, nous ne manquerons de voir qu'une mise en place d'une ingénierie de formation adaptée et stratégique est plus que nécessaire pour permettre le développement de la compétence. Ainsi, nous rendrons compte de son rôle, et pour cela nous essaierons de déconstruire le système qu'instaure l'ingénierie entre les différents acteurs de la formation pour en appréhender la méthodologie.

Dans un premier temps, nous présenterons l'objet de notre recherche. Nous explorerons ensuite la notion de compétence, puis nous focaliserons notre attention sur l'aspect praxéologique de la compétence, et nous terminerons par une analyse du concept d'ingénierie de formation en lien avec la compétence.

Nous construirons une méthodologie de recherche conjuguant les apports de la praxéologie - *quels sont les savoirs et connaissances mises en œuvre en situation* - et les apports de l'entrée par les compétences - *quelles sont les ressources mobilisées pour un traitement compétent de la situation* - par l'élaboration d'une grille de questions et d'analyse qui servira de fil conducteur à nos entretiens auprès des participants d'une formation de techniciens de maintenance et de dirigeants de PME. L'intention de ce dispositif sera de mettre en évidence la relation entre la praxéologie et les compétences et le développement des compétences dans un dispositif de formation des techniciens de maintenance, et dans un second temps montrer en quoi une ingénierie de formation adaptée permet le développement des compétences.

Nous nous appuierons sur les résultats de nos entretiens issus de l'analyse des données collectées, nous formulerons finalement plusieurs préconisations en direction du des salariés, des dirigeants de PME et des OPCA.

**PREMIERE PARTIE : LA COMPETENCE : UN ENJEU
STRATEGIQUE POUR L'INGENIERIE DE
FORMATION**

DU PROJET E FORMATION EN MASTER STRATEGIE EN INGENIERIE EN FORMATION A L'ELABORATION D'UN PROJET PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT

A. Du projet de vie au projet de recherche

Trois années pour rédiger un mémoire de recherche, dont le sujet était déjà bien défini. Le chemin parcouru entre la première année de Master 2 et aujourd'hui fut bien long. Durant ce temps de recherche, j'ai pu à la fois intégrer le CESER (le Conseil Economique, Social et Environnemental Régional), dans le cadre d'une mission professionnelle en tant que chargée de mission pour la commission « recherche, éducation et formation »¹, à Orléans. Cette expérience m'a permis d'ouvrir une porte, celle du monde du travail, du terrain au sens propre. C'est dans le cadre de cette mission, que mon projet de recherche s'est imposé à moi comme une évidence.

Au CESER, ma mission consistait à travailler en étroite collaboration avec les acteurs de la formation professionnelle de la Région Centre et les élus du CESER, que l'on nomme « les conseillers ». Leur travail consistait à réfléchir sur différentes questions et problématiques en lien avec la formation, la recherche et l'éducation. Ainsi, au fil des jours, s'opérait en moi une profonde réflexion sur l'un des sujets de notre travail : « la formation des salariés des PME ».

La question de la formation des salariés m'interpellaient, m'obligeant à me demander « pourquoi ces salariés avaient-ils du mal à intégrer une formation ? », « Qui et comment devait se pencher sur ces questions ? », « L'Etat, les Régions ? ». Je devais ainsi, aller chercher sur le terrain le constat et essayer de comprendre le fonctionnement de ces PME pour comprendre le problème de ces salariés demandeurs de formations professionnelles.

Mon projet de recherche s'est peu à peu affiné, et grâce aux outils mis à ma disposition au sein de mon travail pour le CESER, j'ai pu mener à bien ma recherche.

B. La mission associée au mémoire

Dans le cadre de mon mémoire de recherche, j'ai pu obtenir un poste en tant que chargée de mission au sein du CESER. Ma mission consistait à développer le projet de réflexion de ma section, qui s'intitulait « Education, Recherche et Formation ». Mon travail consistait à établir toute l'ossature du projet de recherche de ma commission qui se composait de 20 conseillers CESER.

¹ Ma mission sera présentée dans la deuxième partie du mémoire

Ces derniers étaient chargés de fournir la réflexion, choix du thème, le public etc....Alors que moi, je devais encadrer tout le travail, c'est-à-dire : la rédaction du projet, aide à la réflexion du projet, organisation des entretiens, préparation matérielles et conceptuelles.

Ma section travaillait donc sur la question du développement des actions de formations des salariés de PME. Nous devions, au sein de l'ensemble de la Région Centre, établir un état des lieux des dispositifs existants, cerner le public à interroger pour ainsi faire des préconisations à la fin du rapport, qui sera présenté à la Plénière, et qui s'adressera aux Conseillers régionaux, aux Conseillers CESER, et au président de Région et du CESER.

C'est dans ce cadre professionnel, que j'avais décidé d'évoluer. Il est évident que ce travail de recherche n'allait pas s'étendre sur l'ensemble des secteurs d'activité, mais plutôt à une catégorie professionnelle, celles des techniciens de maintenance.

C. Emergence de la question de recherche

Ainsi grâce à cette mission au CESER, j'ai pu exploiter toutes les ressources pour pouvoir travailler ce sujet : la formation des salariés des PME. Mon fil directeur a été bien sûr le cadre de cette mission, qui était transversale, elle m'amenait ainsi à développer mes compétences tout en produisant une analyse ayant pour objectif d'être opérationnelle.

Se mettait ainsi en place, une posture à la fois professionnelle et celle d'apprenti « chercheuse ». Une double fonction stratégique pour appréhender de façon maximale mon objet d'étude. Je possédais donc, un « double » identité, à la fois celle d'une chargée de mission en pleine acquisition de pratiques professionnelles et celle d'une apprentie en pleine acquisition de savoirs théoriques.

L'émergence de la question de recherche s'est donc faite dans le cadre de cette expérience, et la question de recherche est à la fois l'objet de ma mission au CESER et en même temps celle de mon mémoire de recherche. En suivant cette question tout au long de mon étude : « Comment permettre aux salariés des PME d'intégrer une formation professionnelle ». J'avais décidé de mener une enquête terrain qui me permettrait de relier, de faire un pont entre mes savoirs professionnelles et mes savoirs théoriques.

Pour répondre à cette question, nous verrons d'abord quelles sont ces raisons qui ne permettent pas à ces salariés d'intégrer une formation, et voir ainsi les enjeux du développement des compétences de ces salariés. Un détour théorique sera nécessaire pour répondre à ces questions. Pour comprendre le concept de compétence, il m'a fallu tout en déconstruisant cette notion, faire appel à l'étude terrain pour appréhender les questions expérientielles de ces salariés.

Dans ce dessein, la notion de compétence a été retenue pour accéder au dispositif et pour déterminer en quoi celle-ci contribue à s'inscrire dans un projet de construction d'une ingénierie de formation adaptée à ces salariés, pour permettre le développement des compétences.

Nous nous appuierons sur les résultats de l'enquête issus de l'analyse des données collectées, nous formulerons finalement plusieurs préconisations en direction des salariés, des PME et des OPCA.

I. LES ENJEUX DE LA COMPETENCE EN ENTREPRISE

Afin d'interroger la notion de compétence dans le dispositif de développement des compétences des salariés des PME et afin de déterminer en quoi les composantes de la formation contribuent au développement des compétences des salariés, nous passerons en revue le concept de compétence d'abord tel que défini par deux auteurs majeurs dans un contexte d'entreprise, Le Boterf et Zarifian. La compétence sera ensuite abordée dans le champ de la formation : selon la notion de la praxéologie des compétences.

1.1. Brève histoire d'une notion

Comme le précise P. Zarifian dans son ouvrage *« Le modèle de la compétence »*, cette notion a une véritable « trajectoire » historique. Si auparavant, jusqu'à la révolution française, le savoir se transmettait par un maître ouvrier jusqu'à permettre d'atteindre à l'apprenti l'état de « sublime », aujourd'hui la compétence est sans cesse interrogée comme le souligne Le Boterf : *« les entreprises et les organisations se sont toujours soucies des compétences mais ce n'est plus de la même compétence dont elles ont besoin... De quel concept de compétence les entreprises ont-elles besoin ? »* (Le Boterf 2008 : 18), ou selon l'intitulé d'un chapitre de son ouvrage en référence: *« De quelle représentation de la compétence a-t-on besoin ? »* (Le Boterf 2008 : 53).

Ce questionnement témoigne de la polysémie d'une notion dont Le Boterf veut définir les contours tout en en assumant sa malléabilité. Il s'agit de trouver *« une nouvelle mise en forme de la compétence pour un faire un objet d'investissement »* (Le Boterf 2008 : 49), de se doter d'outils conceptuels et pratiques qui correspondent aux contingences des entreprises et des organisations et répondent aux enjeux économiques.

Durant le XX^{ème} siècle, les organisations du travail ont passé de la taylorisation à une valorisation des compétences de l'opérateur. Au travers d'un historique se développe le concept de compétence sous

différentes approches. Des définitions de la compétence individuelle sont proposées, ainsi qu'une mise en perspective de la compétence collective. Un modèle issu de la psychologie cognitive est également abordé. Plus ancienne, la définition proposée par Kartz distingue trois types de compétences :

- « -les compétences conceptuelles (analyser, comprendre, agir de manière systémique)
- les compétences techniques (méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité)
- les compétences humaines (dans les relations intra et interpersonnelles). »²

Elle s'avère pratique car elle recoupe un découpage plus classique, qui décompose les compétences en savoirs, savoir-faire et savoir être. Pour cet auteur, la compétence est un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche.

Emergeant dans les années 1970, le terme de compétence apparaît dans les débats entre les partenaires sociaux pour mettre en question les relations de subordinations hiérarchiques et revendiquer le rehaussement du statut des salariés, dont les performances ne doivent plus être considérées comme uniquement dépendantes des prescriptions mais aussi liées à des compétences personnelles.

Dès les années 1980, la complexification des situations de travail en lien avec des exigences accrues de compétitivité produisent de nouvelles organisations du travail dans lesquelles les compétences individuelles sont valorisées. Si jusqu'alors tout le monde semble s'entendre sur la notion de compétence, les nouvelles règles du jeu de la concurrence bousculent ce consensus. L'évidence sémantique contenue dans la notion éclate. Cette dernière ne fait plus l'unanimité. Elle est remise sur le métier.

Dans le Traité des sciences et des techniques de la Formation, coordonné par Philippe Carré et Pierre Caspar, Sandra Bélier propose cette définition de la compétence : *"la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée"*.³

² KATZ R.L., Skills of an effective administrator, Harvard Business Review, Vol. 51, 1974.

³ CARRE (P) et CASPAR (P), Traité des sciences et techniques de la formation Paris, Dunod, 1999

1.2. Les enjeux de la compétence : un concept incontournable pour les entreprises

Le Boterf s'interroge :

« les entreprises et les organisations se sont toujours souciées des compétences mais ce n'est plus de la même compétence dont elles ont besoin...De quel concept de compétence les entreprises ont-elles besoin ? » (Le Boterf, 2008 : 18)

Ce questionnement nous permet de voir les enjeux de cette notion que Le Boterf veut définir en délimitant les contours. Il est question de trouver « *une nouvelle mise en forme de la compétence pour en faire un objet d'investissement* » (Le Boterf 2008 : 53) En effet, il s'agit d'accéder à des outils conceptuels, mais aussi des pratiques afin de répondre aux besoins des entreprises, des organisations répondant aux enjeux économiques.

Le Boterf propose une fine analyse de la compétence, en nous proposant à voir ce concept non pas comme l'idée sur laquelle « *décrire signifie énumérer* », ce qui amène à créer des listes, à diviser les activités en sous activités, qui sont elles mêmes subdivisées en sous-tâches, schéma que le Le Boterf identifie à « *une folie analytique* ».

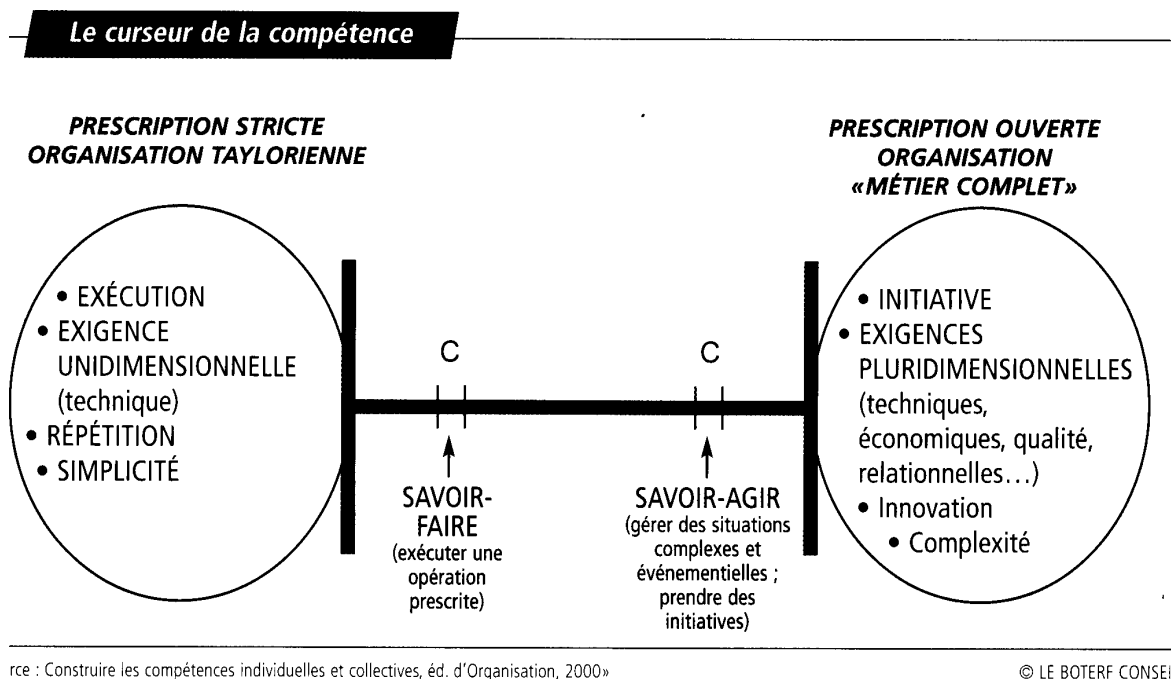
D'après lui, cette définition de la compétence dont les entreprises « *ont-elles besoins* » (Le Boterf, 2008 :18) est variable et dépendante de différents facteurs tels que : l'environnement et les situations de travail. Elle évolue en fonction d'un curseur se déplaçant entre deux pôles: celui « *de la prescription fermée et celui de la prescription ouverte* ».

Le premier pôle se définit comme la représentation taylorienne. Idée se basant sur le fait que le salarié est le simple exécutant de tâches routinières prescrites. Dans ce contexte, il n'a point d'initiative, mais une stricte application « *entre le prescrit et le réalisé* ». Dira-t-on « *est compétent celui qui applique strictement la consigne* ». Quant à l'autre pôle, la prescription ouverte, fait émerger la notion de compétence du concept du taylorisme, puisqu'ici le salarié peut, par la situation professionnelle, faire preuve d'autonomie par « *une gestion innovante de la complexité* ». Dira-t-on « *est compétent celui qui sait quoi faire et quand* ».

En sus d'être élastique, la notion de compétence est l'interface d'une dimension individuelle et collective. Sont mobilisées, quand on est compétent, non seulement des ressources personnelles comme les différents savoirs incorporés (connaissances, savoir-faire technique, méthodologique, relationnel, capacités cognitives, bagage expérientiel...), mais également les « *ressources environnementales*

partagées » (Le Boterf 2008 : 62), telles que les outils d'aide, les réseaux de coopération, la veille externe (séminaires, salons professionnels...).

Tableau présentant cette notion de curseur⁴ :



Ainsi, la compétence, pour Le Boterf, se réfère à « un savoir-agir » dans des situations de travail particulières. Le Boterf veut donner une définition jugée pertinente, utile et opérationnelle pour les organisations et entreprises. Ce concept de compétence, c'est pour l'individu, « *un ensemble de ressources appropriées personnelles... et de son environnement... pour gérer un ensemble de situations professionnelles... afin de produire des résultats... satisfaisant à certains critères de performance pour un destinataire...* » (Le Boterf 2008 : 97).

Si cette définition place la compétence « *au carrefour de la formation professionnelle, de la situation de formation et de la biographie du sujet* » (Dolz et Ollagnier, 2002 : 11), cela nécessite de réinterroger les dispositifs de formation pour que des espaces de formation extérieurs aux cadres de référence habituel en formation soient explorés par les formateurs et les salariés.

⁴ LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, éd. D'Organisation, 2000.

Pour résumer les interrogations de Guy Le Boterf, c'est-à-dire sur le décalage entre la sur-utilisation de la notion de compétences et sa faiblesse conceptuelle ; pour lui, la compétence n'est pas une addition de savoirs, savoir-faire et savoir-être pour cerner un métier, selon les recherches en sciences cognitives et face à l'enjeu que représente la gestion des compétences aujourd'hui. Le Boterf propose donc une nouvelle approche de la compétence.

1.3. « Action compétente » : Agir avec compétence

Ce concept a été développé par Viallet (1987) : l'action compétente résulte d'un « savoir agir » et d'un « pouvoir agir ». Nous nous sommes inspirés de Viallet et de Le Boterf pour résumer cette « action compétente » :

Pouvoir agir avec compétence « *Peut être développé par la formation, l'entraînement, la mise en place de boucle d'apprentissage, de situations professionnalisantes* ». En effet, ce n'est qu'en situation d'apprentissage ou de formation professionnalisante, qu'un individu pourra se dire avoir de la compétence, être compétent. La compétence est un processus d'acquisition de savoirs, et en faisant une action professionnelle, l'individu utilise des savoirs pour ainsi mettre en valeur sa compétence. Agir avec compétence revient donc à faire une action « apprise » dans un cadre de formation, et la mettre en pratique dans un environnement professionnel.

1.4. « La logique compétence »

Comment produire ces compétences ?

« Le concept de compétence oblige à mettre l'accent sur les processus d'appropriation et d'utilisation de ce qui est appris. Si la formation est un lieu de production de compétences ; la compétence se développant dans l'action, la formation se trouve ré interrogée à la fois dans ses pratiques et dans ses fondements...et parfois dans sa nécessité elle-même »
(Bellier 2008 : 253/256)

La formation des techniciens de maintenance doit par conséquent créer un contexte, une ou des situations d'apprentissage favorable à l'acquisition des compétences de la mécanique, de détection de pannes etc....Si la compétence se développe dans l'action, et si la formation est un lieu de production de compétences, alors la formation de ces techniciens est un lieu de production des compétences.

L'entreprise se doit, semble-t-il, d'adopter un dispositif de formation spécifique à chaque pratique professionnelle.

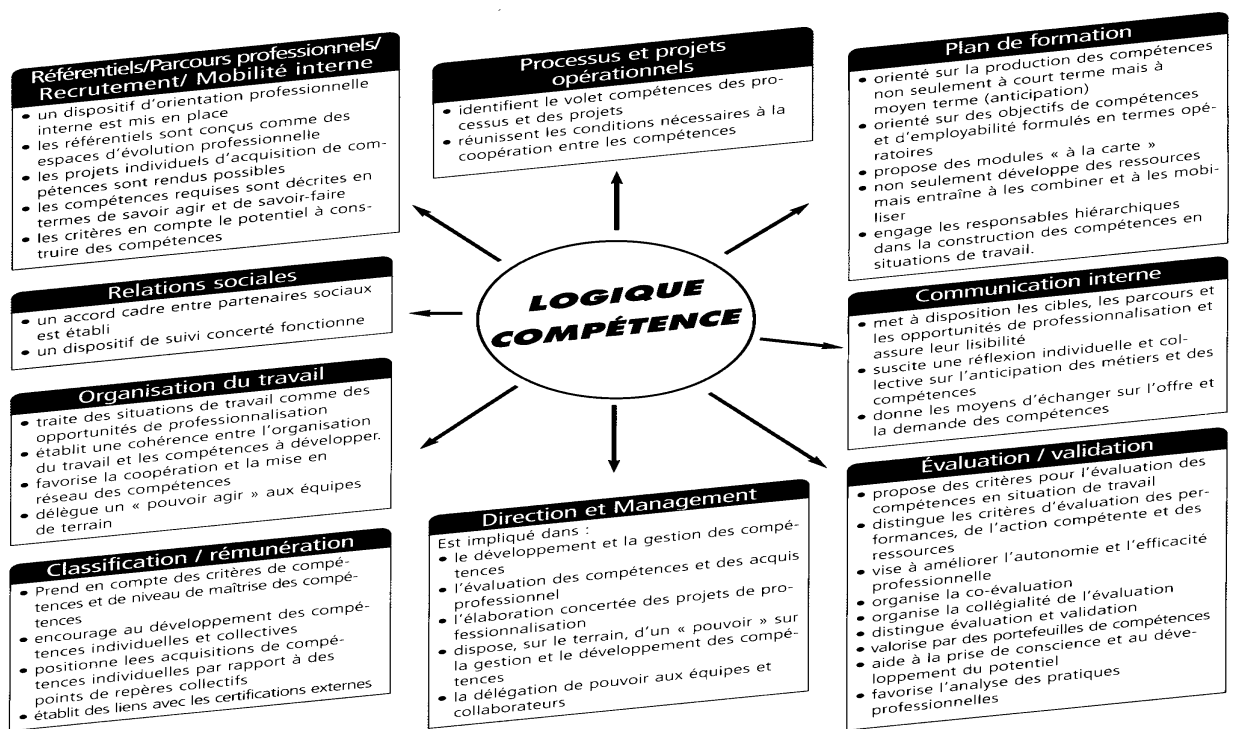
Nous pourrions retenir la définition conceptuelle décrite par Ardouin Th. qui explique que :

« La compétence est la formalisation d'une dynamique complexe, d'un ensemble structuré de savoirs (savoirs, savoir faire, savoir être, savoir agir, savoir sociaux et culturels, savoir expérientiels) mobilisés de manière finalisée et opératoire dans un contexte particulier. La compétence est la résultante reconnue de l'interaction entre l'individu et l'environnement. »
(Ardouin 2008 : 259)

Le tableau ci-dessous synthétise le concept de compétence en nous mettant en évidence les liens directs transposés à la compétence. Ainsi, nous percevons la compétence comme le point central du mécanisme de la formation. Cette vision clarifie cette « logique compétence » de l'entreprise, permettant ainsi de voir de façon globale qu'elle intègre un système lié à différents facteurs tels que la rémunération, le plan de formation, la mobilité, l'organisation du travail etc....

Tableau 3

La politique des ressources humaines et de l'organisation revisitée par la logique compétence (quelques exemples)



Source : Construire les compétences individuelles et collectives, éd. d'Organisation, 2000»

© LE BOTERF CONSEIL

II. LA COMPETENCE : UN CONCEPT EN PERPETUEL MOUVEMENT

2.1. Le modèle de la compétence

Zarifian définit la compétence comme *« la prise d'initiative et de responsabilité de l'individu sur des situations professionnelles auxquelles il est confronté... La compétence est une intelligence pratique des situations qui s'appuie sur des connaissances,... la faculté à mobiliser des réseaux d'acteurs autour des mêmes situations, à partager des enjeux, à assumer des domaines de responsabilité »* (Zarifian 1999 : 70).

La prise d'initiative vient d'une personne capable d'imagination et d'inventivité, en vue d'une réponse adaptée à un événement. Elle est couplée à la responsabilité de domaines à assumer. Zarifian explicite la définition en la référant à la question de la responsabilité, à une éthique professionnelle. Il reformule ainsi la définition de la compétence comme :

« la prise d'initiative et l'assumer des responsabilités de l'individu sur des problèmes et événements auxquels il s'affronte au sein de situations professionnelles » (Zarifian 1999 : 82).

« L'assumer de responsabilité » signifie : - aller jusqu'au bout des initiatives prises - répondre de la portée de son action - se soucier du destinataire dans la production du service - exercer son activité professionnelle dans un champ de responsabilité. La compétence est ainsi vue sous deux angles: la responsabilité, attribuée à un individu acteur, et l'initiative, attribuée à un individu sujet.

2.1.1. Le modèle de la compétence selon Zarifian

Dans le modèle de la compétence, tel que défini par Zarifian, le travail redevient l'expression directe de la compétence possédée et mise en œuvre par le sujet agissant. Être compétent répond à la question: *« que dois-je faire quand on ne me dit pas comment faire? »* Le salarié est détenteur d'une marge de manœuvre - ou de prescription ouverte - que la prescription taylorienne fermée ne couvre plus. Ici l'initiative et l'autonomie sont valorisées. L'organisation est ainsi vue comme un *« assemblage souple de sujets pris dans les filets... de leurs initiatives et rôles respectifs »* (Zarifian 1999 : 61). Comment donc appliquer ce modèle dans l'organisation?

Zarifian propose une démarche de mise en œuvre de ce modèle, documentée par des exemples issus de son expérience. Plusieurs conditions doivent être réunies. La première est de s'entendre sur une définition consensuelle et unifiante de la compétence au sein de l'organisation, qui est assimilée à une philosophie contextualisée d'une démarche compétence, devant servir de guide et de boussole dans les phases ultérieures du projet.

Zarifian donne un exemple de cette condition par le cas d'une entreprise ayant consacré plusieurs mois de travail pour produire une définition dans laquelle *« le salarié... est affirmé comme sujet de ses actions et acteur de son propre développement des compétences »* (Zarifian 1999 : 99), et dans laquelle la responsabilité des managers est également engagée. Sont déclinés ensuite des objectifs issus de cette définition générale sur une politique de management des compétences équivalent à une véritable *« économie de connaissance »* (Zarifian 1999 : 99) impliquant l'organisation et tous ses acteurs, à tous les niveaux hiérarchiques.

La deuxième condition se rattache à l'explicitation de cette stratégie compétence à tous les acteurs de l'organisation. La troisième condition revient à analyser les situations de travail, avec les salariés et leur hiérarchie, afin d'identifier les compétences mobilisées et mobilisables. Il s'agit de décrire l'existant et d'anticiper ce qui va émerger en matière d'évolution des compétences, en vue de produire, quatrième condition, des référentiels de métiers, métier étant pris au sens sociologique - et non corporatiste - de communautés d'action.

Zarifian précise que l'application de son modèle dépasse le cadre strict d'une entreprise si l'on considère le développement des compétences comme des séquences organisées en une chaîne d'apprentissages. *« Celle-ci commence par l'acquisition de routines professionnelles, se poursuit avec la mise en question de ces routines par une réponse actualisée aux événements, puis par une inventivité décalée d'avec le travail ordinaire et la découverte de champs nouveaux, suivie par une démarche de réflexivité sur l'action produite avec au final une situation formative caractérisée par la mise en forme d'un savoir acquis transmissible »*.

Si Witorski⁵ privilégie le système du tutorat pour permettre ainsi aux PME de développer son activité et les compétences des salariés :

« La mobilisation du tutorat peut également avoir pour fonction de constituer et de diffuser un projet d'entreprise : une PME en développement (croissance du volume d'activité et des effectifs) cherche ainsi, au travers du tutorat, à diffuser et généraliser un projet d'entreprise reposant sur l'optimisation de l'expertise et du professionnalisme à chaque étape de la production (logique de partage d'une valeur dominante). Il ne s'agit pas tant de transmettre des compétences que de transmettre la culture organisationnelle » (Wittorski 1996 : 38)

Pour l'auteur, le tutorat apparaît comme un outil permettant de faciliter la compétence entre individu, c'est un moyen pour l'entreprise de développer la compétence de ses salariés, et aussi de diffuser un projet plus grand que celui de l'entreprise. Le tutorat place l'individu dans une logique de partage de savoirs et donc des compétences, pour ainsi gagner en productivité. Comme le précise Wittorski, on n'est pas dans une logique de transferts de compétences, mais dans une idée plus altruiste qui est celle du partage.

Le tutorat introduirait un nouveau système de valeurs permettant de restructurer le cadre de transmissions des compétences :

« Au total, le tutorat n'est pas seulement un moyen pour transmettre des compétences à d'autres. L'exercice même du tutorat conduit les salariés-tuteurs à se transformer du fait qu'ils initient et expérimentent de nouveaux schémas d'action en rupture avec leurs pratiques professionnelles habituelles. Les tuteurs deviennent ainsi conjointement objet et moyen de transformation. » (Wittorski 1996 : 38)

Plus qu'un facilitateur de compétences, il permet de créer de nouveaux schémas d'apprentissage, en rupture avec celles véhiculées. Le tuteur se transcende alors à la fois en « l'objet et le moyen de transformation » qui permettrait de changer une situation

d'apprentissage. Le concept de tutorat créerait des situations de transfert des compétences de façon plus naturelle, car le tuteur est souvent un individu qui souhaite transmettre, mais tout en effectuant cette action, il se transforme lui-même, du moins il transforme sa pratique professionnelle.

2.2. Le concept de compétence et le processus d'appropriation des compétences

La compétence est un terme entré dans le vocabulaire courant, il est vulgarisé. Pourtant, au regard des nombreux ouvrages traitant de la compétence et essayant d'apporter une définition à celle-ci, il apparaît que cette notion n'est pas aussi simple. Les référentiels métiers étudiés en lien avec le métier de techniciens de maintenance, les fiches ROME, décrivent des activités, puis, ensuite, déclinent des compétences sous forme de liste (de verbes d'action). Cette approche des compétences en terme de savoir, savoir faire et savoir être, permet de mettre en évidence, de façon simple, un ensemble de compétences clés lié au métier ciblé. C'est à dire des savoirs : ensemble de connaissances requises, de savoirs théoriques, des savoir faire : savoir en relation avec l'action et enfin des savoir être que l'on peut décrire comme un ensemble de comportements, d'aptitudes comportementales.

En effet, une des critiques fondamentales de cette approche par les savoirs, savoirs faire et savoir être, est de réaliser des listes plus ou moins longues de compétences sans expliquer véritablement les liens entre les compétences, les liens avec le contexte ou la situation professionnelle et comment tel ou tel individu agit avec compétence.

Cette énumération est –elle trop restrictive comme le souligne Le Boterf (2006), ainsi que Bellier (2006) :

« La compétence n'est pas une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Cette approche en termes d'addition ne peut être que faiblement utile aux entreprises et ne peut permettre d'appréhender, de comprendre ce qui se passe lorsqu'une personne construit des compétences. » (BELLIER 2006 : 256).

En effet, nous devons réfléchir la compétence comme un processus d'appropriation de savoirs dans système de formation. Il existe une dynamique interactionnelle entre ses compétences. Pour réaliser et ou pour résoudre un problème, un professionnel doit mobiliser ses différents savoirs, dans un contexte particulier.

2.2.1. Qu'est-ce qu'être compétent ?

Une compétence est “ *un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, l'identification d'une tâche-problème et sa résolution par une action efficace* ”.⁶

Une personne dite compétente, doit pouvoir mobiliser à la fois des connaissances théoriques et des savoirs faire pour pouvoir mettre en application dans un contexte professionnel ces connaissances. En effet, si être compétent c'est mobiliser ces savoirs, il faut qu'elles soient « opératoires », c'est-à-dire avoir la capacité de les mobiliser au bon moment dans son poste. S'adapter aux situations professionnelles, faire en sorte que ces compétences soient mobilisées, pour pouvoir anticiper et gérer une « tâche-problème » et la résoudre de façon « efficace ».

Etre compétent revient donc à dire que :

« La compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit ni à un savoir ni à un savoir-faire. Elle n'est pas assimilable à un acquis de formation. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent. On peut connaître des techniques ou des règles de gestion comptable et ne pas savoir les appliquer au moment opportun. On peut connaître le droit commercial et mal rédiger des contrats »

(Le Boterf 1994 : 17 /18)

En effet, d'après Le Boterf, il ne suffit de posséder les compétences et les capacités pour être compétent, il faut savoir mobiliser de façon intelligente ces dernières de sorte d'être capable de résoudre des situations professionnelles imprévues, être capable de les anticiper et de faire en sorte qu'elles ne se reproduisent pas. Pour reprendre l'exemple de Le Boterf, il ne suffit pas de connaître « *les techniques de gestion* » pour savoir « *les appliquer* ». Aussi, un jeune diplômé qui détient tous les savoirs, n'est pas forcément compétent en situation professionnelle. Etre compétent exige donc des « *schèmes opératoires* », il faut donc être opérationnel en situation professionnelle.

⁶ Gillet, P. (1991), *Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs*, Paris, PUF.

A contrario, un individu qui n'a pas de connaissances théoriques, mais pratiques développés directement sur le terrain, peut être dit compétent car il sait mobiliser « en acte » ses savoirs acquis sur le terrain. Il a su être opérationnel et efficace en situation professionnelle pour résoudre un problème en situation.

Si :

« Chaque jour, l'expérience montre que des personnes qui sont en possession de connaissances ou de capacités ne savent pas les mobiliser de façon pertinente et au moment opportun, dans une situation de travail. L'actualisation de ce que l'on sait dans un contexte singulier (marqué par des relations de travail, une culture institutionnelle, des aléas, des contraintes temporelles, des ressources...) est révélatrice du " passage " à la compétence. Celle-ci se réalise dans l'action. » (Le Boterf 1994 : 18)

La compétence se met en évidence dans l'action professionnelle, dans une situation et dans un contexte précis d'action. Elle se réalise donc dans « l'action », et doit être actualisé ».

Pour permettre de rester un compétent, un individu doit pouvoir actualiser ses compétences, c'est-à-dire de les développer et de les analyser pour rester performant dans un environnement professionnel.

Ainsi, pour Le Boterf « (...) Il n'y a de compétence que de compétence en acte. La compétence ne peut fonctionner " à vide ", en dehors de tout acte qui ne se limite pas à l'exprimer mais qui la fait exister. » Il faut que cette compétence soit toujours en pratique pour la préserver et la développer, sans cela elle « tourne à vide ». L'acte doit mener son existence : le faire « vivre », le développer, afin de pouvoir le pratiquer. « La compétence professionnelle se déploie dans une pratique de travail ». Le contexte seul, permet de mettre en action cette compétence.

Ainsi, l'expression « mobiliser ses compétences », « (...) C'est dire toute l'ambiguïté des expressions ». La compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités...) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources. En effet, ce

sont les ressources que l'individu doit mobiliser pour mettre en interaction la compétence en elle-même dans une pratique professionnelle.

Enfin, être compétent suggère non seulement de mobiliser ces ressources, mais il faut qu'ils soient en action dans un contexte professionnel. Se dire compétent, ne personne qui mobilise à la fois toutes ces notion pour les mettre en pratique, les développer et les faire exister dans une action productive de travail.

Nous finirons cette réflexion par les propos de Piaget, qui rejoint les théoriciens de la compétence, en précisant qu'être compétent suggère un grande capacité à s'adapter à la situation :

« Les actions, en effet, ne se succèdent pas au hasard, mais se répètent et s'appliquent de façon semblable aux situations comparables. Plus précisément, elles se reproduisent telles quelles si, aux mêmes intérêts, correspondent des situations analogues, mais se différencient ou se combinent de façon nouvelle si les besoins ou les situations changent » (Piaget 1973 : 23)

Etre compétent c'est donc être capable de « *combiner de façon nouvelle* » si le contexte et la situation change. En effet, il faut savoir réagir, et produire de l'efficacité en résolvant de façon « originale » ou de façon intelligente un problème professionnel ; car même si « *les actions se répètent* », chaque jour est différent, et il faut pouvoir mobiliser tous ses savoirs et savoir-faire pour trouver une stratégie et une logique de solutions efficace au travail.

2.3.La compétence individuelle et collective

La définition de compétence est remise en question par Guy Le Boterf ; il estime que la définition de la compétence comme une adition de savoirs, savoir-faire et savoir-être est trop pauvre. Tout d'abord la compétence individuelle est un « savoir-agir » qui est une combinaison de savoirs divers mobilisés en situation de travail qui dépasse le simple savoir-faire. La compétence n'est pas un état mais un processus qui prend en compte une dimension personnelle et organisationnelle. C'est pourquoi la notion de compétence collective et individuelle mérite d'être approfondie.

Comme le souligne Le Boterf, la compétence est un « savoir agir » lié directement avec l'environnement professionnel. BELLIER (2006), le rejoint sur cette idée, que :

« La compétence n'est pas une somme de savoirs, de savoir-faire et de savoir être. Cette approche en termes d'addition ne peut être que faiblement utile aux entreprises et ne peut permettre d'appréhender, de comprendre ce qui se passe lorsqu'une personne construit des compétences. » (Bellier 2006 : 235)

En effet, on ne peut résumer la compétence comme une certaine accumulation qu'un individu peut avoir, elle est plus complexe. Il semble intéressant de mettre en valeur la notion de compétence individuelle et collective. *« Toute compétence comporte deux dimensions indissociables : individuelle et collective » :*

Le Boterf met en évidence qu'agir avec compétence suppose de savoir coopérer avec les connaissances et compétences d'autrui et avec des réseaux de ressources collectives. Cette approche est d'autant plus vraie par rapport au contexte du métier de technicien de maintenance mis en évidence dans notre deuxième partie du mémoire : les ressources d'un seul individu sont insuffisantes pour poser et ou résoudre un problème complexe. La réponse pertinente sera celle qui saura faire appel à l'intelligence collective. Pour cela, il est nécessaire de favoriser dans les organisations la mise en place d'un processus. Il existe une dynamique interactionnelle entre ses compétences. Pour réaliser et ou pour résoudre un problème, un professionnel doit mobiliser ses différents savoirs, dans un contexte particulier.

De quoi est faite la compétence d'une équipe ? Premier niveau : Elle se développe si les gens savent tirer ensemble des leçons de l'expérience ou élaborer une représentation commune des problèmes du travail.

Deuxième niveau : on considère qu'une entreprise repose sur une chaîne de compétences qui vaut par son maillon le plus faible, si un maillon craque, l'ensemble de la chaîne est mis en péril (vous êtes le maillon faible !!!) Pour la formation, la majeure partie concerne le même métier en ignorant le maillage des compétences.

Il faut donc réfléchir aux savoirs combinatoires, à la distinction entre les niveaux de compétences (débutant, expert...) aux réseaux de compétences. Il faut raisonner en termes de compétences avant de raisonner en termes de formation.

2.4.Synthèse

Les définitions de la compétence de Le Boterf, de Bellier et de Zarifian se réfèrent à des cadres de références strictement professionnels. Pour le Boterf, la définition est contingente des situations et des environnements de travail et pour Zarifian la compétence est la combinaison chez un individu en situation professionnelle de l'initiative, de l'autonomie et de la prise de responsabilités. La construction et le développement des compétences dans le champ de la formation nécessitent d'autres approches ; celles que nous avons privilégiées rejoignent la notion de praxéologie de la compétence.

S. Bellier (1999), quant à elle explique qu'il ne suffit pas d'énumérer ou d'accumuler les différents savoirs pour se dire compétent. *"La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée"*. Il s'agit d'après cette définition, de mobiliser ces savoirs de façon intelligente de sorte que les ressources mobilisées soient adaptées à la situation de travail donnée. Il s'agit pour l'individu de savoir quand et comment mobiliser les « bons outils » pour résoudre une équation professionnelle à un moment donné.

C'est d'ailleurs dans le cadre d'une formation que le professionnel peut développer sa compétence ou en développer d'autres et cela rejoint l'idée que seulement dans la pratique que la compétence peut se pleinement se déployer.

III.LA COMPETENCE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

3.1.La compétence comme outil praxéologique

Chomsky est rejoint par Pierre Gillet sur l'idée que « la compétence linguistique » s'oppose à la performance, sans renier l'invariant jugé utile dans les sciences de l'éducation d'une « *inférence de l'extérieur vers l'intérieur, du visible à l'invisible, et surtout de la perception d'un virtuel, d'un possible et l'effectif* » (Gillet 1998 : 25).

Pierre Gillet veut défendre l'autonomie d'un langage de la formation, un langage outil en ce qu'il « *émerge des pratiques, divergentes, innovantes, dont les acteurs tentent la rationalisation* » (Gillet 1998 :28). Le champ épistémologique du langage outil est praxéologique: le savoir qui s'y développe est un savoir de l'action, un savoir de la « *praxis* ».

Selon Gillet, dans la formation et l'éducation, le concept de compétence a peu à peu organisé autour de lui « *le réseau conceptuel du domaine où il est opérant : connaissance, comportement, indicateur* » (Gillet 1998 : 28). Trois traits le caractérisent : la compétence identifiée comme un ensemble de connaissances et de savoirs; la compétence orientée vers l'action; la compétence en situation, pour résoudre des situations problèmes.

« Gillet focalise son attention sur le versant praxéologique de la compétence, sans renier son versant interne relevant de la psychologie, hors de propos selon l'auteur. Prendre le parti du versant praxéologique c'est se situer par rapport à des situations et des problèmes. Des compétences, ce sont des connaissances conceptuelles et procédurales mobilisées et organisées afin de résoudre des problèmes. Définir une compétence relève ici d'une formalisation et d'une objectivation de savoirs activés dans une situation » (Gillet 2008 : 32)

La praxéologie, terme inventé par St-Arnaud et Lhotellier, est issue de la théorie du praticien réflexif de Schön. Elle est « *une démarche construite... d'autonomisation et de conscientisation de l'agir* » (Laperrière, 2005). En d'autres termes, elle vise à rendre l'action consciente, autonome et efficace. Dans ce paradigme, l'action est la source de la connaissance ; un dialogue constant s'engage entre le savoir et l'action.

La praxéologie fournit des outils pratiques pour amener des personnes en situation professionnelle ou en formation à réfléchir « dans » et « sur » leur action. Elle est entendue comme « *une démarche construite (visée, processus, méthode) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir dans son histoire, dans ses pratiques quotidiennes, dans ses processus de changement et dans la mesure de ses conséquences* » (Roucoules, 2004 : 62).

S'instaure un « *dialogue continuuel entre le praticien et les événements de sa pratique professionnelle* » (ibidem), favorisant l'objectivation et la formalisation des savoirs mis en œuvre dans des contextes d'action. Selon Fournier, la praxéologie offre un accès à l'activité « *par des entretiens médiés et réflexifs d'un praticien expérimenté sur des récits... d'épisodes professionnels* » (Fournier, 2004 : 750). Le praticien est ainsi amené à expliciter et à prendre conscience des dimensions de son action en vue d'être plus efficace et aussi pour « *apprendre à apprendre à partir de connaissances mobilisées dans la pratique plutôt qu'en fonction de théories professées* » (ibidem).

3.2. La réflexivité, une dimension de la compétence

Donald Schön se profile comme une référence dans le courant de l'approche praxéologique. Le titre de l'un de ses ouvrages « *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* » (Schön 1994 : 98) annonce le programme de cette approche.

Celle-ci s'inscrit en opposition - ou en complément - à la tradition de la science appliquée, dont les méthodes et les techniques ne s'accordent pas à la complexité et à l'instabilité des situations rencontrées notamment dans les champs de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Aussi Schön introduit-il le concept de « science action » pour expliquer la « pratique réflexive ». Son dessein est de développer une épistémologie du savoir tacite révélé par l'acte professionnel. « *La réflexion en cours d'action peut ainsi être rigoureuse et relier l'art de la pratique dans les cas de singularité à l'art déployé en recherche par le scientifique* » (Schön 1994 : 98).

La science action veut aider le praticien à mettre à jour le savoir à l'œuvre dans son action, à découvrir la théorie pratiquée, « *pour accroître l'efficacité de ses interventions et développer un modèle d'intervention sur mesure* » (St-Arnaud, 2001). En même temps que de se construire une légitimité dans le champ scientifique, l'approche praxéologique veut

permettre aux praticiens de s'engager dans une démarche d'autoperfectionnement, de mieux prendre conscience de leur identité et de se réinventer comme professionnels.

L'agir professionnel recèle un savoir-faire « tacite incorporé aux postures et aux agissements de professionnels en action ». Ce savoir caché peut difficilement en situation être décrit et objectivé. Il possède différentes propriétés:

- mû par son expertise, le professionnel pose des actes, entreprend des actions et évalue les situations de façon spontanée la plupart du temps;
- il est souvent incapable de décrire le savoir mis en œuvre dans son action (Schön, 1994).

L'acte professionnel n'est pas le produit d'un pur automatisme. Il est issu « *d'un jugement professionnel, d'une décision qui résultent d'une réflexion dans l'action* » (Perrenoud, 2001 : 33). En vue d'être conscientisé et objectivé, ce savoir nécessite une opération de mise à jour rendue possible par une démarche délibérée de recherche que le praticien réflexif apprend à développer. La réflexivité se décompose en deux mouvements complémentaires s'alimentant l'un l'autre, et contribuant à leur enrichissement et leur capitalisation mutuels : la réflexion en cours d'action et la réflexion sur l'action.

La posture réflexive adoptée, la réflexion sur l'action, revient à revivre mentalement l'expérience vécue pour en cerner les éléments prégnants et identifier ce qui a contribué au succès ou à l'échec de l'expérience. C'est une sorte de *débriefing* que l'on opère avec soi-même. La réflexion « *tend à se concentrer de façon interactive sur les résultats de l'action, sur l'action et sur le savoir intuitif implicite dans l'action* » (Schön, 1994 : 83).

Une conversation réflexive s'initie entre le praticien et la situation pour comprendre et restructurer les éléments de la situation, pour expliciter et actualiser les savoirs mobilisés dans la situation. Ce qui constituera une nouvelle expérience dont la capitalisation amènera ultérieurement un traitement plus efficace d'une même classe de situations.

La réflexion sur l'action amène le praticien à adopter une posture réflexive dans l'action. L'inverse est aussi vrai puisque la réflexion en cours d'action laisse en suspens des questions difficilement traitables immédiatement, qu'il sera possible d'aborder ultérieurement « à froid ».

Certaines caractéristiques d'une situation favorisent le déclenchement d'une démarche de recherche, comme des moments de « forte présence », des moments « évolutifs » (De Cock, 2007), par une conversation réflexive avec la situation, par exemple « *si une exécution intuitive provoque des surprises, qu'elles soient agréables, prometteuses ou mauvaises, on pourra réagir en réfléchissant en cours d'action* » (Schön, 1994 : 84).

La réflexion sur l'action est une activité de recherche dans un contexte pratique, qui ne dépend pas des catégories issues de théories scientifiques déjà données. Elle est compatible avec toute situation institutionnelle ou non de formation car elle permet au praticien d'induire et construire une nouvelle théorie à partir de ses expériences particulières pour améliorer sa pratique (Schön, 1994).

3.3.La compétence au carrefour de trois invariants

Pour Jonnaert,

« la compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation » (Jonnaert, 2004).

Cette définition présente la compétence comme la conjonction de trois invariants : (1. la compétence est relative à une situation dans laquelle elle s'exerce ; (2. elle s'appuie sur des ressources qu'une personne mobilise en situation ; (3. elle est fondée sur les actions menées par une personne.

Aborder la compétence par la situation traduit « un postulat épistémologique constructiviste selon lequel les connaissances » se construisent dans les actions et dans les situations. Pour l'individu, la connaissance à acquérir se fait par la médiation de ses connaissances antérieures et de son bagage expérientiel. Selon une conception « *constructiviste* »⁷, le rôle du formateur revient à mettre en place les conditions - la

⁷ Le **constructivisme**, Théorie de l'apprentissage, a été développé, entre autres, par Piaget, dès 1923, en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure. Référence Wikipedia

situation - de telle sorte que les apprenants construisent des connaissances viables », qu'ils améliorent par leur mise en action et en situation leurs connaissances effectives. Nous y reviendrons.

3.3.1. La situation

La compétence se caractérise par le fait pour l'individu de pouvoir s'adapter à des situations nouvelles, ce que des auteurs comme Le Boterf (2008) ou Zarifian (2004) appellent *l'intelligence des situations*. Compétences et situations sont indissociables : « *Les compétences ne peuvent se définir qu'en fonction de situations, elles sont donc tout autant situées que les connaissances dans un contexte social et physique* » (Jonnaert, 2006). Dès que l'on aborde la notion de compétence, émerge aussitôt celle de situation. Une compétence est toujours contextualisée. Par exemple l'application d'un plan de cours pour un enseignant nécessite de constants ajustements en fonction du déploiement des circonstances, de la dynamique à l'œuvre dans le groupe enseigné, du climat prévalant (Masciotra, 2006).

Aborder la compétence sous l'angle situationnel nécessite une clarification de ce qui est entendu par « situation ». Selon Masciotra, une situation est

« l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. Du point de vue de la personne, une situation lui apparaît telle qu'elle l'appréhende, la perçoit, la problématise en vue d'y faire quelque chose ou d'en faire quelque chose » (Masciotra : 2007 : 143)

Pour Jonnaert⁸, une situation est un « tout contextuel » assimilé à un champ d'activités définies par les relations interactives d'une personne avec son environnement (Jonnaert, 2007). La situation n'existe pas en dehors de la personne et de ce qu'elle en fait. De ces points de vue subjectifs et constructiviste, deux types de modalité définissent une situation, des modalités internes à la personne et des modalités externes à la personne. En d'autres termes, la différence évoquée d'une situation est fonction des ressources internes à la personne (notamment ses connaissances et ses capacités) et des ressources externes

⁸ Masciotra, D, EDZO F., JONNEART PH.. (2010). L'expérience en action : La clé d'une approche dite située. Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards. Montréal : Cahiers 111 ACFAS, pp. 13-29.

(l'ensemble des circonstances). Les ressources conditionnent la situation dans cette perspective subjective : « *Le sens d'une situation peut se révéler simple pour certains adultes et complexe pour d'autres, dépendamment de leurs modalités internes* » (Masciotra, 2007 : 52).

3.3.2. Les ressources

S'engager dans une situation et s'y investir est corrélatif de la mobilisation d'un ensemble de ressources internes et externes à la personne. Pour comprendre l'agir compétent, les ressources doivent être vues comme pouvant être mobilisées de façon efficace pour améliorer la situation, résoudre un problème, relever un défi, solutionner une question ou s'adapter à un environnement. Une ressource n'est ressource qu'à cette condition. Ce qui importe ici, ce ne sont pas les connaissances que l'on a mais ce que l'on peut en faire dans une action.

Les ressources sont potentielles. Elles peuvent être utilisées ou non par la personne. Elles sont latentes. « *Il s'agit d'un ensemble très vaste de ressources qu'une personne apprend à utiliser en situation à travers son expérience* » (Jonnaert, 2004). Les ressources internes peuvent être classifiées en trois catégories, les ressources cognitives, conatives et corporelles (Masciotra, 2007) :

§ Les ressources cognitives se réfèrent au bagage expérientiel de la personne, à ses connaissances construites dans la diversité des situations rencontrées. Les connaissances de la personne ne deviennent ressources que si elles sont adaptées et reconstruites en situation, que si elles se prêtent au traitement compétent de la situation.

§ Les ressources corporelles sont de celles qui sont déterminantes pour se situer. Elles vont de la dextérité manuelle nécessaire à l'accomplissement d'actes pour traiter la situation à « *la posture, la force physique, l'agilité, la beauté physique (...) qui conditionnent jusqu'à un certain point l'agir compétent en situation* » (Masciotra, 2007).

Les ressources externes ne sont pas neutres et indépendantes de la personne. Cette dernière doit les reconstruire pour les adapter à la situation. Elles sont de deux sortes, les ressources humaines et matérielles :

§ Les ressources humaines concernent les personnes pouvant aider un individu dans le traitement d'une situation. La personne possède le même statut que la connaissance dans la relation à la situation : Elle ne devient ressource que si elle contribue à l'amélioration de la situation.

§ Les ressources matérielles sont les moyens matériels, tels que livres, ordinateurs... Un objet disponible dans un dispositif de formation ne deviendra ressource que si son utilisateur le manie de telle sorte que son utilisation contribue à l'amélioration de la situation. Comme exemple et contre-exemple, mentionnons qu'un « *crayon est une ressource pour l'écrivain mais pas pour l'illettré* » (ibidem).

Notre méthodologie de recherche intégrera ces deux familles de ressources, celles internes et externes.

3.3.3. L'action

Aux notions de situation et de ressources doit être jointes celles de l'action en entreprise pour construire des compétences. L'action permet l'articulation et le déploiement des ressources dans une situation. Masciotra (2006) prend l'exemple de l'action du jongleur dans une situation de jonglerie. Sans l'action du jongleur, il n'y a pas de situation de jonglerie. La situation est générée par l'acte. « *Les actions du jongleur et la circulation des balles sont constitutives de la personne-en-situation, ils forment un même système complexe, un couplage structurel que Varela (1989) traduit par le terme « énaction ». Dans le couplage structurel, l'esprit et le monde sont inséparables : ils ne s'opposent pas, ils se composent mutuellement* »⁹.

Ces deux approches de la cognition tiennent la représentation soit comme instrument de reconstitution de ce qui est extérieur, soit comme instrument de projection de ce qui est intérieur. Varela se dégage de cette notion de représentation qu'il juge limitative pour proposer une voie médiane : la co-émergence d'un esprit et d'un monde par l'action d'un sujet percevant en situation.

⁹ Masciotra, D. (2006). Une entrée pas les situations. Fondements des approches actives et situées. Site de la Direction de la formation générale des adultes, MELS.

4. Synthèse

C'est en effet Donald Schön (1994) qui a amené le passage du paradigme de la science appliquée à celui de pratique réflexive. Ce n'est plus la science avec ses théories, lois et modèles qui est à réfléchir pour l'appliquer, mais la pratique non scientifique avec ses contraintes, ses aléas, ses limites, son subjectivisme. Théorie et pratique ne s'opposent plus, c'est l'articulation action-réflexion qui s'impose dans ce modèle. Je retiendrai la définition de Donald Schön (1993) qui décrit la réflexivité comme le processus de réflexion *en cours* et *sur* l'action qui se situe au cœur de « *l'art* » du professionnel. Pour lui, dès le moment où un professionnel, en essayant de résoudre et comprendre une situation problématique, s'efforce d'observer l'effet de ses propres actions pour les modifier au moment de faire de nouvelles actions, devient un praticien réflexif. Mais, pour adopter une posture réflexive, il faut être techniquement compétent.

Pour Guy Le Boterf « *le professionnel doit avoir la faculté de se distancier. Aussi bien par rapport à la situation que par rapport à ses pratiques. Il doit être capable de réflexivité* » (2006 : 117). Développer une pratique professionnelle réflexive, c'est plus que réfléchir sur ses pratiques, c'est aussi apprendre sur soi, résoudre des problèmes en ayant comme souci le sens des actions menées tant pour soi même que pour la personne bénéficiaire de l'acte professionnel, c'est aussi mesurer son engagement.

Nous avons vu plus haut dans le mémoire que la compétence est liée à cette notion de réflexivité, et il faut donc considérer l'action réflexive comme une compétence complémentaire aux autres compétences. Pour lui, « *la mobilisation des compétences ne peut être isolée du contexte particulier de leur exercice* » (Le Boterf 1997 : 164),, ce qui met en avant l'importance de la mise en situation d'un savoir, savoir faire, savoir être. La compétence serait-elle avant tout reconnue par l'employeur ? En effet, la logique de compétences qui s'est imposée peu à peu dans un contexte économique difficile et une massification des besoins sociaux renvoie maintenant à une relation plus individualisée du salarié à l'employeur.

Ainsi, pour un développement optimisé de la compétence, pour qu'elle soit à la fois dans la logique de l'entreprise et du salarié, les entreprises et les organisations doivent tout mettre

en place pour construire un plan de formation stratégiquement adaptés aux différentes entités afin de respecter leurs objectifs respectifs.

Notre quatrième partie tendra à traiter ce concept d'ingénierie et plus précisément de formation. Nous verrons qu'il est toujours en évolution, adaptable selon une stratégie à la fois collective et individuelle. Indissociable au bon développement de la compétence, l'ingénierie vient coordonner tous les processus de développement des compétences afin de l'optimiser et garantir son évolution.

IV. LE CONCEPT D'INGENIERIE (...) DE FORMATION

Pour vous donner une définition complète de l'ingénierie, je me suis inspirée des travaux de Guillaumin Catherine¹⁰, sur les origines épistémologiques et étymologiques de l'ingénierie. Ainsi, ses recherches ont abouti sur une analyse complète, et de l'évolution de ce mot tant utilisé aujourd'hui en formation.

4.1. « De Giambattista VICO à Paul Valéry » (Guillaumin 2008 :18)

Si Giambattista Vico¹¹ a placé une grande partie de sa réflexion sur le *Discours de la Méthode* de Descartes, c'est pour montrer que

«(...) la méthode nuit à l'ingéniosité ou l'ingénium, et l'ingéniosité a été donnée aux humains pour savoir c'est-à-dire pour faire. »

(Guillaumin 2008 : 18).

Cette affirmation est certes sage, mais lorsqu'on veut interroger le concept d'ingénierie, on pense à « que devons-nous faire, comment, avec quoi, où etc.... ? » En effet, l'ingénierie tant à expliciter la démarche à suivre, en posant les questions matérielles et organisationnelles et financières. Ainsi, les moyens mis à dispositions affecteront systématiquement notre façon de faire. Ainsi, cet ingénium a évolué vers cette idée de

¹⁰ Maître de conférences à l'UFR de Tours, en Sciences de l'Education.

¹¹ GIAMBATTISTA V., 2001, *La science nouvelle principe d'une science nouvelle relative commune des nations*, 1744, traduit de l'italien et présenté par PONS A., Fayard, l'esprit de la cité, 560 p.

« *disegno* » (Ibidem, p.25), terme que l'on doit à Leonard de Vinci et qu'on traduirait par *le dessin/dessein*. Le sens le plus approprié que l'on peut attribuer à ce mot, serait l'idée de « faire un dessin », dessiner quelque chose pour expliquer.

En effet, cet ingénium prend tout son sens dans le champ de la formation car l'ingénium a « *cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier* », en effet mettre ensemble les éléments afin de construire un dispositif qui permettrait de développer d'autres éléments. « *Dans ce sens l'idée originale de l'ingenium est d'abord de relier pour comprendre et pour concevoir, tout en les rendant légitimes, des connaissances-processus* »¹². Le mot ingenium est peu car comment expliquer, former et transmettre des compétences si on ne sait comment on va procéder ? Alors il faut « dessiner » ce dessein pour construire le projet.

En se rapprochant de notre époque, on constatera que le mot ingénierie vient du terme anglo-saxon « engineering » qui se définit comme l'ensemble coordonné des activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations multiples nécessaires à la conception, l'étude, la réalisation d'un ouvrage ou d'un ensemble d'ouvrages (unité de production, bâtiment, équipement, plate-forme industrielle, réseau de transport...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité. L'ingénierie, au-delà du souci du déroulement séquentiel des projets, elle est orientée également vers une meilleure compétitivité des processus de conception en recherchant à réduire les coûts et les délais et en intégrant les critères et les contraintes spécifiques à la formation.

Si l'*ingenium* de Giambattista a évolué pour donner du sens à *disegno* de Léonard de Vinci, le terme d'ingénierie n'a cessé d'évoluer, ainsi la définition de *disegno* serait :

« *Le DISEGNO est d'une excellence telle qu'il ne fait pas que montrer les œuvres de la nature, mais qu'il en produit des formes infiniment plus variées...Les œuvres que l'œil exige des mains de l'homme sont illimitées* »¹³.

¹² CLENET J., *La dynamique de l'ingenium, forme*, « *L'ingénierie des formations en alternance*, « pour comprendre, c'est-à-dire pour faire », préface d'André de Peretti, Coll. Ingenium, Paris, l'Harmattan.

¹³ GUILLAUMIN, C., Coordinatrice, (2002), *Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social*, Alternances, l'Harmattan, 18 p

En effet, Leonard de Vinci, nous invite à réfléchir, et d'ailleurs Paul Valéry s'est penché sur la question dans l'introduction de son premier ouvrage, sur la fonction de ce *disegno*. On y découvre donc que Léonard de Vinci avait déjà découvert une certaine méthode, une grande « *capacité d'invention, d'adaptation (...) 150 ans avant que ne soit publié Le Discours de la Méthode de René Descartes* »¹⁴. C'est ainsi, que Paul Valéry réussit à mettre des mots pour « décrypter » pour nous le langage de Léonard de Vinci.

L'exemple de l'expérience de Paul Valéry (Guillaumin 2002 : 18), nous permet de comprendre que l'homme a la capacité de s'adapter et de produire à partir d'une réflexion un savoir d'une qualité extraordinaire. Etre ingénieur est en fait cette capacité à réaliser des choses, à partir d'une matière intellectuelle déjà créatrice, mais à l'état brute. Derrière l'ingénierie se cache le sens de conception au sens de produire une réflexion, un ouvrage, un modèle de pensée qui nous amène à cogiter sur la façon de voir le monde et de le créer. Le formateur est ainsi amené à créer, de s'adapter afin de concevoir une méthode pour développer de la compétence ou de la transférer. De *l'ingénium* à *disegno*, le champ de la formation va peu à peu s'approprier ce terme en lui donnant un sens propre à l'action en lien avec l'environnement de la formation. Mais pour en arriver là, il a fallu bien des évolutions pour intégrer cette terminologie tant réservée aux champs de l'ingénierie au sens scientifique du terme.

4.2. Des années 60-70 à l'évolution du concept d'ingénierie de la formation

C'est à partir des années 60-70 que le terme d'ingénierie va commencer à émerger dans le champ de la formation, sans prendre tout à fait le mot « ingénierie ». Cette notion d'ingénierie apparaît en France dans ces années là avec « *l'entrée des ingénieurs dans le domaine de la formation, la législation sous la forme continue* »¹⁵. En effet, c'est après l'indépendance d'un grand nombre de pays émergents, qu'il fallait mettre en place des dispositifs de formation, pour permettre dans « *un délai assez rapide de former des cadres moyens, des techniciens supérieurs, des ingénieurs* » (Le Boterf 1999).

C'est ainsi que s'est mis en place la création de système de formation performant permettant de former vite et de façon efficace. « Le rapport coût/efficacité » était un

¹⁴ Référence aux Cahiers de Léonard, sur sa façon de lire le monde et de le concevoir

¹⁵ LE BOTERF G., Journée d'étude « Ingénierie des dispositifs de formation international », 24-25/11/99, Montpellier, in site internet www.agropolis.fr/formation

facteur à ne pas négliger et c'est ainsi qu'est né différents dispositifs de formation, des concepts d'ingénierie ainsi que les outils pédagogiques. Les termes employés à l'époque sont encore d'actualité : « *plan détaillé, cahier des charges, itinéraire de formation, acteurs, maitre d'ouvrage, scénario de séance, situation professionnelle, plans opératoires* etc. ... » (Ibidem).

Nous devons également souligner l'influence de Bertrand Schwartz qui procéda à d'importantes réformes en France et notamment des écoles des Mines. Cela a continué dans les années 70 et plus précisément en 1971 avec la réforme législative sur la formation continue. Les entreprises devaient alors avoir une contribution obligatoire pour la formation de ses salariés, et être obligés de mettre en place des dispositifs de formation adaptés aux besoins des salariés.

Cette approche de l'ingénierie a largement été inspirée par les modèles industriels connus. En effet l'influence des pratiques de l'ingénierie dans le champ du BTP . Mais cette ingénierie, comme le précise Le Boterf était linéaire et s'appliquait dans le cadre d'objectifs d'ouvrages, c'est-à-dire de la création d'un ouvrage précis. Ainsi, avec cette même démarche d'ingénierie, les formateurs et les organisations pouvaient construire des dispositifs distincts : centre de formation, plan de formation....

L'ingénierie de formation pouvait donc être définie comme :

« L'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation, en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et de s'assurer les conditions de sa viabilité » (Viallet, 1987 : n°58)

L'ingénierie intègre donc peu à peu le champ de la formation pour s'inspirer des modèles d'ingénieries scientifiques, pour permettre de développer la compétence des salariés en entreprise. L'ingénierie est une démarche de conception ou de réalisation d'un projet de formation, afin d'optimiser la performance des salariés, et permettre « sa viabilité » dans le temps.

Aujourd'hui, le terme d'ingénierie est parfaitement intégré dans le champ de la formation. Ce concept en perpétuel mouvement s'adapte pour passer de l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences.

4.3. De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences.

4.3.1. Ingénierie et formation

Le terme « d'ingénierie » est selon Thierry Ardouin (Ardouin 2003 : 7) un terme relativement récent. En effet, si Durkheim la définit d'abord comme étant au départ :

« L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre de d'état physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné »¹⁶.

En effet, l'apprentissage et l'acquisition des savoirs passent par l'enseignement, qui aujourd'hui évolue constamment. De l'éducation, la terminologie a évolué en fonction de l'évolution des pratiques professionnelles. « Se former » devient une nécessité pour pouvoir intégrer la société, créer cette « cohésion sociale » (ARDOUIN, 2003). Ainsi, la formation apparaît donc comme un droit de l'homme, elle une condition pour le développement économique, elle est également source d'épanouissement personnel et la formation comme « un aspect appliqué des sciences humaines »(Ibid).

Ainsi, la formation apparaît comme un concept qui mettrait en place à la fois une situation, elle est un produit et un processus. Elle est un processus d'apprentissage, dans une situation de mise en relation constante avec d'autres acteurs de la formation, et enfin elle set aussi une institution, un système organisé dans notre société.

Une définition particulièrement pertinente de Thierry ARDOUIN (2003), qui définit la formation comme :

¹⁶ DURKHEIM, E. (1999), *Education et Sociologie*, Paris, PUF.

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

La formation est avant tout un moyen permettant à un individu d'atteindre des objectifs précis liés à des savoirs. Nous placerons la formation comme à la fois un outil et un processus opérationnel permettant d'acquérir des savoirs professionnels dans un environnement conçu pour favoriser cet apprentissage. En lien avec l'ingénierie, l'ingénierie de formation « *constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation* »¹⁷. L'ingénierie est le support organisationnel, qui permet le lien entre l'action et l'organisation. Si la formation, c'est l'action de former intellectuellement et moralement une personne. C'est à dire lui dispenser le savoir et les connaissances. En cela, la formation signifie instruction, et éducation.

Nous pourrions distinguer la formation et les Ressources Humaines :

C'est un ensemble d'activités d'apprentissage variées, dont le but explicite est de pourvoir l'organisation et les individus en compétences propres à faciliter la réalisation des buts économiques et sociaux de l'entreprise.

C'est aussi le processus par lequel on donne aux employés d'une organisation l'occasion d'actualiser les aptitudes associées à leurs fonctions pour qu'ils puissent s'adapter à l'évolution des caractéristiques de leur travail et bien l'effectuer.

La formation peut renfermer la notion de perfectionnement lorsqu'elle vise à accroître les aptitudes des employés en matière de conceptualisation. La formation, c'est l'action de former intellectuellement et moralement une personne C'est à dire lui dispenser le savoir et les connaissances.

La formation doit permettre une acquisition, un développement et un perfectionnement des compétences (adaptabilité et mobilité). Aussi, une certaine intégration des collaborateurs, amélioration de leur efficacité et consolidation de leur savoir. La formation est un instrument efficace de communication des informations, de la culture et la vision de

¹⁷ LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Editions d'organisation, 1990.

l'entreprise. Enfin, c'est un outil accompagnateur dans la réalisation des projets de changement ou d'investissement.

Ainsi, « *l'ingénierie de formation constitue l'ensemble coordonnée des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation* »¹⁸. En effet, elle apparaît comme un processus en cours de réalisation d'un objectif s'appuyant sur une méthodologie afin de concevoir l'acte de formation. Ce mot « d'ingénierie » a progressivement envahi la terminologie du champ de la formation afin d'explicitier une démarche méthodique et organisée.

Selon les termes d'A. Comte, il s'agit de « *Savoir afin de prévoir pour pouvoir* ». Tout commence donc avant l'action... car le projet anticipe le jet du sujet. La prise d'information, la veille et tout ce que B. Martinet qualifie pour l'entreprise d'intelligence économique¹ sont encore préalables et nécessaires à l'ingénierie. Comme la qualité, l'ingénierie s'applique désormais à la formation professionnelle des adultes salariés en entreprise. Au départ, G. le Boterf définit cette ingénierie de formation comme :

« *l'ensemble coordonné des activités de conception d'un dispositif de formation (cursus ou cycle de formation, centre de formation, plan de formation, centre de ressources éducatives, session ou stage...) en vue d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* »¹⁹.

Mais, pour en arriver à une définition plus actuelle et opératoire, il a fallu intégrer l'approche compétence, plus globale, qui a pris le pas sur la formation. G. le Boterf a d'ailleurs enrichi sa propre définition pour intégrer globalement l'ingénierie des compétences.

Cette approche allait me conduire à élargir et modifier assez considérablement la notion d'ingénierie de la formation. Cela se traduit par le passage d'une ingénierie de la programmation à une ingénierie du contexte. Ce que signifiait un schéma directeur, c'était

¹⁸ LE BOTERF G., *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*, Paris, Editions d'Organisation, 1990.

¹⁹ Crozier M., *L'entreprise à l'écoute*, Seuil, 1989.

que la production des compétences ne relevait pas seulement d'une ingénierie de la formation mais d'une ingénierie beaucoup plus globale ou de multiples facteurs devaient concourir.

« La formation professionnelle est ancrée dans une économie du savoir où « l'investissement dans le développement des hommes par la connaissance, la formation et l'expérience devront prendre de plus en plus de place par rapport à l'investissement matériel. »²⁰

Longtemps considérée comme une simple obligation de dépense pour l'entreprise, la formation a évolué qualitativement et quantitativement au cours de ces trois dernières décennies. Elle a importé progressivement les pratiques et méthodes d'ingénierie industrielle, l'analyse, la conception, la mise en oeuvre et enfin l'évaluation pour les mettre au service de son propre développement. Elle représente aujourd'hui un investissement stratégique de l'entreprise et une composante fondamentale de la politique de gestion

« L'ingegno (ingenium en latin) est cette faculté de conjoindre en percevant par la logique, en jugeant par la critique, en raisonnant par la dialectique [...] l'ingenium étant cette faculté de l'esprit humain qui est de relier. »
(Le Moigne, 1996: 17.)

Définition de l'ingenium que Jean Clénet (2003 :65) complète en citant Régis Ribette : « *s'ingénier, chercher dans son esprit les moyens de, s'efforcer de* ». Ainsi, l'ingenium, apparaît comme une suite d'action consistant à forcer son esprit à trouver les moyens pour résoudre un problème ou une situation, autrement dit c'est la capacité à transformer l'action par l'esprit.

Nous entendons par là, que c'est avant tout un processus qui consiste à mobiliser et à chercher dans notre propre esprit les solutions en mobilisant toutes les connaissances et données acquises pour ainsi les réutiliser au moment opportun.

²⁰ Carré P., Caspar P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 2004

4.3.2. L'ingénierie, un concept en renouvellement

Pour reprendre la pensée du philosophe Gilles Deleuze, il faut : « *construire des concepts capables de mouvements intellectuels* »²¹.

L'ingénierie apparaît donc un concept toujours en voie de mutations, de fabrication ou de changement. Il témoigne de « *sa capacité à s'adapter à s'adapter à des problématiques et à des contextes nouveaux* ». En effet, l'ingénierie n'est un concept statique et figé sur lui-même, il est toujours dans des processus d'évolutions ou de mutation car il s'adapte aux différentes évolutions du marché du travail, des pratiques professionnelles et des relations sociales. Aussi, les évolutions législatives dans le domaine de la formation, oblige les ingénieurs à s'adapter à différents contextes et conjonctures.

L'ingénierie se définit donc comme « *l'ensemble coordonné* » (Viallet) d'un dispositif de formation en mutation. En effet, dès la fin des années 80, le contexte et les exigences des entreprises et des organisations ont évolué et en même temps une tendance s'est peu à peu dégagée comme le précise Le Boterf, on tend à diriger de l'ingénierie de formation vers l'ingénierie des compétences. La compétence professionnelle tend à prendre une place de plus en plus importante au sein des entreprises. Ces dernières se sont rendu compte que la compétence est « *une ressource clé dans l'obtention de la performance* » (Le Boterf, 1999).

Ainsi, pour faire face aux exigences du marché et pour s'adapter aux nouvelles technologies, les entreprises ont besoin d'être réactive et capable d'innovations. Pour cela, « *les procédures ne suffisent plus* », il faut mettre en évidence des réponses adaptées : ils auront à « *construire des compétences adéquates* ». Mais la compétence n'est pas seulement recherchée par les instances dirigeantes, les salariés se réclament d'être compétents et veulent développer ou acquérir de nouveaux savoirs et pratiques professionnelles. Le capital des compétences devient un enjeu pour l'individu pour gérer au mieux sa carrière professionnelle et sa mobilité.

²¹ DELEUZE G., « Pourparlers », 1990.

L'ingénierie des compétences est un concept qui permet d'appréhender les attentes des salariés et des entreprises. L'évolution des besoins et de l'environnement professionnel, l'ingénierie de compétence est passée à l'ingénierie de professionnalisation.

4.3.3. Objet et méthode en l'ingénierie de formation

Le concept d'ingénierie de formation est souvent présenté comme étant spécifique. Il découle cependant d'une méthodologie d'ingénierie générale qui n'est donc pas nouvelle en soi. Elle est liée à une action logique, à la conduite de projet, à l'animation d'équipes et à la gestion de partenariat. De même, elle s'inscrit dans un contexte nouveau qui résulte en partie d'une évolution, et se construit sur de nouvelles problématiques liées au développement des compétences. L'ingénierie de formation implique donc le pilotage des étapes fondamentales de son propre dispositif : « *analyse de la demande, conception du projet, réalisation et évaluation* ». Pour P. Carré et Pierre C., il s'agit de comprendre, décider.

Le principal objectif d'une mise en place d'une ingénierie de formation est l'acquisition, le développement et le perfectionnement des compétences (adaptabilité et mobilité), l'intégration des collaborateurs, amélioration de leur efficacité et consolidation de leur savoir. Pour cela il faut également un instrument efficace de communication des informations, culture et vision de l'entreprise et d'outil accompagnateur dans la réalisation des projets de changement ou d'investissement.

L'ingénierie de la formation peut être définie comme un ensemble coordonné d'activités de conception d'un dispositif de formation (plan de formation, centre de formation, école, institut, dispositif de formation à distance...) « *en vue de d'optimiser l'investissement qu'il constitue et d'assurer les conditions de sa viabilité* »²².

L'ingénierie de formation est construite autour d'une démarche qui comprend cinq étapes : un diagnostic des besoins, la définition des objectifs, la conception du plan de formation, la réalisation du suivi de la formation et enfin l'évaluation de la formation.

4.4. Définition de l'ingénierie

Si nous reprenons une définition opérationnelle de l'ingénierie de la formation, il s'agit d'« *un ensemble de démarches méthodologiques cohérentes qui s'appliquent à la conception*

²² CARRE P., CASPAR P., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, 1999.

de systèmes d'actions et de dispositifs de formation pour atteindre efficacement l'objectif fixé »²³

La compétence est un enjeu stratégique qu'il ne faut construire au hasard. L'ingénierie de la formation a peu à peu évolué vers une certaine ingénierie des compétences. En effet, Ardouin²⁴ nous propose d'ailleurs une approche élargie de l'ingénierie de la formation en intégrant 4 domaines : l'ingénierie des compétences individuelles : développement des compétences individuelles, l'ingénierie des compétences collectives : développement des compétences collectives et des groupes de travail , l'ingénierie de parcours de professionnalisation : développement des qualifications et accompagnement des parcours de formation et l'ingénierie du plan de formation : développement du plan de formation

Ainsi l'ingénierie de formation se définit comme un ensemble de procédures méthodiques qui sont mises en œuvre dans la conception d'action ou de dispositifs de formation. Elle permet de façon « ingénieuse » de construire un projet de formation en combinant tous les besoins nécessaires à cette démarche, et déployant une méthodologie stratégique pour développer les compétences des individus au sein d'une entreprise par exemple. Aussi, il ne faut oublier la notion d'objectif, qui donne son sens à la construction du plan de formation. L'objectif à atteindre rejoint la notion de projet de formation qui vont être l'ossature de l'action de formation.

4.5. Synthèse

Si après notre analyse, nous retiendrons que l'ingenium est la capacité de notre esprit à mobiliser les connaissances nécessaires pour transformer une situation, nous pouvons nous demander si ce processus est finalement une chose innée ou bien qui peut s'apprendre ou s'acquérir ? Si, l'ingéniosité résidait dans le génie humain, comme chez Leonard de Vinci, alors nous pourrions déduire que seule la foi en l'homme pourrait permettre les changements nécessaires à l'évolution de notre société. L'histoire nous a donné les réponses, et en effet, l'homme a pu maintes fois changer le monde par ses idées, ses constructions etc....

²³ Afnor X50-750, 1996

²⁴ Th. ARDOUIN, 2006, l'ingénierie de la formation, Dunod

Aujourd'hui, c'est dans le champ de la formation que nous interrogeons ce concept, car grâce à lui, nous avons hérité de méthodes, de moyens pour développer cette ingénierie dans le champ de la formation. Ce concept apparaît donc être comme un processus d'actions stratégiques et adaptées par l'homme pour développer les compétences des individus. Nous pourrions dire que l'ingénierie a su s'adapter, évoluer à travers le temps pour offrir les moyens pédagogiques, théoriques et expérientiels, aux sociétés actuelles pour permettre une transformation profonde du monde de la formation dans le champ professionnel.

Enfin, nous tendrons à dire que l'ingénierie de formation est avant tout une action coordonnée, elle est stratégique, réfléchie et construite en fonction des différents acteurs de la formation, avec le service des ressources humaines, les dirigeants et les salariés. L'impact d'une telle construction sur les individus et les entreprises est tellement grandes, qu'on ne peut négliger le choix de la méthodologie, les outils, la pédagogie etc...De plus, l'ingénierie est « *une ressource clé dans l'obtention de la performance* » (Le Boterf, 1999).

V. L'INGENIERIE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION

5.1. L'ingénierie de formation pour les entreprises

L'ingénierie de formation est une démarche structurée qui intègre la formation dans un ensemble politique et stratégique, avec une volonté éducative forte. Elle permet ainsi d'accompagner efficacement les individus et d'anticiper les changements dans les organisations. C'est une conception stratégique d'un plan de formation dont les finalités sont à déterminer avec les besoins de l'entreprise.

Chaque organisation ou entreprise développe donc sa propre stratégie en matière de développement des compétences, ainsi si les besoins de l'entreprise se centrent davantage sur sa capacité à gagner en productivité, alors, sa stratégie va être adoptée en fonction de ce qu'elle a besoin pour être compétitive sur le marché. Il faut cependant préciser que la stratégie globale de l'entreprise peut être en opposition ou en concordance avec la stratégie individuelle. Depuis quelques années, la loi sur la formation offre aux salariés de plus en

plus de possibilités et de libertés de choisir ses formations, et non d'être contraint de se former uniquement pour son entreprise.

En effet, si le salarié souhaite se former pour être plus compétitif sur le marché pour chercher un autre poste, il lui est de droit de se former. Cependant, si l'entreprise souhaite que le salarié soit formé à une compétence spécifique pour pouvoir continuer à être productif il doit également se soustraire et appliquer au mieux pour l'intérêt collectif de l'organisation. Ainsi, l'ingénierie de formation peut devenir selon la formation revêtir plusieurs formes, s'adapter: l'ingénierie de professionnalisation, ingénierie pédagogique etc. ...

Le Boterf considère que les caractéristiques principales de l'ingénierie des parcours de professionnalisation sont les suivantes : une « ingénierie de contexte » et non plus une « ingénierie de programme » , une ingénierie qui prévoit une offre diversifiée de situations professionnalisantes pour qu'une population donnée progresse vers une cible de professionnalisation (référentiel de compétences, répertoires de situations professionnelles, descriptifs de métiers...) , une nouvelle conception du plan de formation : confection de l'architecture d'une offre modulaire de formation , des diversités de situations d'apprentissage : situations de formation (modules, stages, séminaires, auto formation, voyages d'étude...) , des situations de travail organisées pour être professionnalisantes et des situations extra professionnelles : projet humanitaire, ...

Il propose d'ailleurs une modélisation de cette approche en termes de « navigation professionnelle » :

Tableau n° 4 : Un dispositif et des instruments pour la « navigation professionnelle»²⁵

Une « destination à atteindre »	Des « cibles de professionnalisation »
<p>Une « carte pour naviguer et tracer des itinéraires »</p> <p>Un plan de route</p> <p>Des « escales possibles »</p> <p>Des instruments pour « faire le point »</p> <p>Un livre de bord</p> <p>Une liaison radio et des contrôleurs au sol</p> <p>Des conditions et des règles de navigation</p>	<p>Une carte des « opportunités de professionnalisation »</p> <p>Des projets concertés de parcours de professionnalisation</p> <p>Des « situations de formation » et des « situations de travail professionnalisantes »</p> <p>Des « bilans concertés de positionnement »</p> <p>Des récits et des carnets de professionnalisation</p> <p>Un dispositif d'accompagnement</p> <p>Des conditions favorables et des règles de professionnalisation</p>

5.2. Démarche de l'ingénierie

5.2.1. Le diagnostic dans l'ingénierie de formation

D'après Th. Ardouin :

« Le diagnostique étant toujours un outil d'aide à la décision, il s'inscrit dans une finalité particulière, avec des objectifs prédéterminés, qu'il cherchera à vérifier, confirmer ou infirmer dans un principe d'action »

(Ardouin, 2003 : 70)

Si le diagnostic apparaît comme un outil, il est indispensable en vue de la construction du plan de formation. Il permet d'analyser les besoins en formation d'une entreprise, afin de développer les compétences de ses salariés. Ces besoins peuvent émaner de plusieurs sources, dès lors, l'entreprise doit considérer ce besoin de formation comme un outil de

²⁵ : Le Boterf, 2006, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod

mutualisation. « Analyser ces besoins »²⁶ signifie qu'il faut prendre en compte le contexte de la demande de formation avec celle des objectifs visés. Il y a en effet, les besoins dit de l'entreprise et les besoins du salarié. Si cette notion de besoins émerge, c'est qu'il y a « un manque » qui émanerait de l'une des deux entités.

Ainsi, pour Guy Le Boterf :

« Les besoins de formation expriment l'écart des connaissances ou de compétences existant entre le profil professionnel requis et le profil professionnel réel. Les besoins de formations sont exprimés en terme d'objectifs opératoires de formation ». (Le Boterf 1996 : 90)

C'est en effet, le rôle du responsable de la formation de l'entreprise qui est chargé de détecter ces dysfonctionnements pour élaborer un plan de formation objectif adapté à ces besoins. Ainsi Th. Ardouin (Ardouin 2003 : 70), nous propose un schéma explicatif qui permettrait de synthétiser cette notion de besoin en formation

Tableau synthétique. Les besoins en formation : de la retranscription d'une nébuleuse à la demande (ARDOUIN TH. 2003)

Situation problématique		
Objectif formation	Non visible implicite	Visible explicite
Non exprimé	MANQUE	DYSFONCTIONNEMENT
Exprimé	ATTENTE	DEMANDE

C'est le processus de collecte et d'organisation des données permettant de décider de la nécessité ou non d'entreprendre une action de formation et de définir les domaines de formation. L'analyse des besoins est un aspect très important de tout le processus de formation. En effet, une analyse de besoins vise à déterminer qui a besoin de formation et dans quel domaine. Une bonne analyse des besoins doit être l'œuvre de tout le monde au sein de l'entreprise, l'ensemble des acteurs concernés (Direction Générale, D.R.H, responsable formation, futurs formés) y doivent être associés. L'implication collective est

²⁶ LESNE M, BARBIER J-M., *L'analyse des besoins en information*, Paris, Robert Jauze, 1977

une condition et une garantie pour la réussite des actions de formation Le diagnostic des besoins en formation fait appel à un certain nombre de méthodes et d'outils d'analyse qui sont nombreux et variés, on peut en citer à titre d'exemple :

1. L'analyse concurrente des tâches et des aptitudes des salariés :

Il s'agit d'une étude symétrique et simultanée des aptitudes individuelles des salariés (savoir-faire, compétences techniques, compétences personnelles) en face des différentes tâches à accomplir et des compétences requises pour le poste occupé ou à pourvoir (cas d'un nouveau recrutement ou d'une mobilité interne). Les aptitudes des salariés peuvent être recensées à partir des bilans de compétences individuels, les tâches à accomplir et les compétences requises peuvent être leur tour connues à partir des descriptifs de postes, des fiches de fonction et des référentiels de compétences de l'entreprise.

2. Les entretiens individuels ou collectifs de formation

L'analyse de besoins doit faire nécessairement intervenir les salariés de l'entreprise, car ils sont bien au centre de la formation, ce sont leurs aptitudes leurs compétences qui sont un gage de l'atteinte des résultats de l'entreprise. Le service formation peut organiser des réunions avec chaque salarié à titre individuel ou avec un groupe de salariés (équipe, service, département...) pour prendre leurs avis concernant les besoins qu'ils ressentent en matière de formation et les domaines qu'ils privilégient.

5.2.2. Définition des objectifs

Les objectifs de la formation doivent être clairs et bien précis et exprimés en termes opérationnels à travers des indicateurs exprimant les performances recherchées : compétences et qualifications à acquérir, ou bien attitudes et comportements à changer ou à promouvoir. A cet égard, il faut poser nécessairement deux questions importantes : pourquoi se former et à quoi se former ? Le Choix des objectifs de la formation comme doter le personnel par de nouvelles connaissances théoriques ou de compétences pratiques ou bien préparer et adapter les salariés à des changements structurels (Acquisition d'une nouvelle installation technique, lancement d'un nouveau produit, nouvelles méthodes de travail, restructuration de l'entreprise...), savoir expliquer les instructions et les procédures de travail à mettre en oeuvre par l'entreprise, changer des attitudes : Inciter les salariés à

travailler en équipe ou à faire preuve d'initiative ou de créativité par exemple , changer des comportements : baisser le degré d'absentéisme ou du turn-over au sein de l'entreprise. En fin il faut s'assurer que les objectifs fixés pour une action de formation sont réalisables du point de vue des ressources financières, humaines et de techniques mises à disposition.

5.2.3. La conception d'un plan de formation

Le plan de formation est une série d'activités organisées et unifiées par un plan d'ensemble, et qui ont pour objet de réaliser les objectifs de la formation en accord avec la politique d'ensemble et l'enveloppe budgétaire disponible. La mise au point du plan de formation traduit les choix formulés au niveau de la politique de formation. Le plan de formation est donc un moyen pour planifier et organiser les actions de formation en fonction des objectifs retenus. Le plan de formation comprend différents éléments.

5.2.3.1. Le contenu de la formation

La formation peut être une formation générale destinée à élever le niveau général des connaissances théoriques des bénéficiaires (techniques de gestion, techniques de ventes, correspondance commerciale, système qualité, législation du travail...) ou une formation technique visant à développer leurs compétences professionnelles (bureautique, maintenance industrielle, conception assistée par ordinateur, contrôle qualité...), ou enfin une formation comportementale ayant pour objectif de changer de promouvoir des comportements ou des attitudes précises. Certaines formations peuvent présenter un caractère mixte en associant les trois types de formation.

5.2.3.2. Les bénéficiaires

La formation peut être systématique et concerner par conséquent tout le personnel de l'entreprise, ou sélective et ne concerner que quelques catégories en fonction des objectifs de l'entreprise. Dans ce dernier cas les bénéficiaires peuvent être alors volontaires (salariés ayant exprimé un besoin de formation particulier dans un domaine bien précis) ou désignés (Des salariés devant suivre obligatoirement une formation jugée nécessaire par la hiérarchie pour la bonne exécution de leurs tâches).

5.2.3.3. Le budget à prévoir

Il s'agit de savoir, pour l'entreprise, les dépenses qu'elle est prête à engager en matière de formation. L'établissement du budget se fait à travers l'évaluation des coûts directement liés à la formation (les honoraires de l'organisme de formation, les frais de transport, d'hébergement et de restauration des stagiaires, les frais de location du matériel pédagogique...) et des coûts indirects tels que les salaires et autres charges sociales des stagiaires et du personnel destiné à remplacer les employés en formation. Le budget sert à exercer un contrôle sur l'aspect financier du programme de formation et à corriger rapidement tous les écarts de coûts.

5.2.3.4. Le choix des formateurs

Il existe de nombreux organismes publics (offices de formation professionnelle, chambres de commerce et d'industrie, associations professionnelles...) et privés (établissement de formation, écoles de commerce, cabinets de consulting...) exerçant une activité de formation et de consulting dans le domaine de l'ingénierie de la formation, ces organismes proposent des prestations de services allant du diagnostic des besoins jusqu'à la réalisation de la formation.

Le choix d'un prestataire doit être réfléchi et fondé sur un certain nombre de critères, on en cite à titre d'exemple : la notoriété de l'organisme, ses références dans le métier, les compétences des formateurs, leurs diplômes et expérience professionnelle ainsi que les missions qu'ils ont déjà réalisés, les outils pédagogiques utilisés. Le choix définitif de l'organisme de formation doit être fait via un appel d'offre lancé après avoir établi un cahier de charges définissant les éléments administratifs, pédagogiques et financiers d'une action de formation ainsi que les modalités de son exécution. Un cahier de charges contient généralement :

- Présentation de l'entreprise et du contexte ;
- Exposé du problème à résoudre ;
- Les objectifs de la formation et les résultats attendus ;
- La population visée ;
- Le dispositif de formation (durée, outils & supports pédagogiques, documentation, profil de l'animateur...) ;
- Les éléments de gestion (planning, budget) ;
- Les moyens d'évaluation ;

- Les critères de sélection de l'organisme de formation ;
- Le cahier de charges demande également à l'organisme de formation ses statuts et références ainsi que les nom et expériences des formateurs.

5.2.3.5. Le calendrier de formation

Le responsable de formation doit établir un planning des formations sous forme d'un calendrier qui doit prévoir la durée du programme de formation et l'horaire des activités. Le calendrier joue un rôle très important, car le responsable de formation doit planifier ses besoins en main d'œuvre, gérer les horaires de travail de ses employés en formation et permettre s'il y a lieu leur remplacement

5.2.3.6. Les moyens à employer

Moyens humains :Il s'agit de choisir le formateur, l'animateur ou le conférencier qui va assurer le déroulement de la formation. S'il s'agit d'une formation interne, l'animateur est choisi parmi les cadres de l'entreprise, par contre si la réalisation de la formation a été externalisée et confiée à un prestataire externe, c'est ce dernier qui choisit généralement le ou les formateur(s).

5.2.3.7. Moyens matériels

C'est l'ensemble du matériel et des équipements à mettre à la disposition des formateurs en vue de faire réussir les actions de formations. Les moyens matériels couvrent les salles de formation et les moyens pédagogiques qui serviront de supports pour le formateur et qui lui faciliteront l'animation des séances de formation (les tableaux, les ordinateurs, les rétroprojecteurs, les vidéoprojecteurs, les écrans, les magnétoscopes, les films, le matériel sonore et les fournitures de bureau...).

5.2.3.8. Les outils pédagogiques

Un formateur peut recourir à plusieurs méthodes d'apprentissage et de transfert de savoir, ces méthodes sont appelées les outils pédagogiques ou les techniques d'animation. Parmi les technique connues on peut citer à titre d'illustration : les cours et exposés, les séminaires, les études de cas, les jeux de simulation, les jeux de rôles, les mises en situation, la réalisation de recherches, les discussions (débat d'un problème en groupe), les méthodes audiovisuelles...

5.2.4. L'évaluation

Cette étape est celle où l'on doit planifier et gérer le déroulement de la formation, elle exige que l'on renseigne l'ensemble des employés concernés sur le programme de formation (calendrier, contenu, objectifs, planning, formateur...), que l'on organise les séances de formation et que l'on assure que tout se déroule tel qu'il a été prévu lors des étapes antérieures et conformément au plan de formation préalablement établi.

Cette étape exige également une gestion administrative des séances de formation en veillant à la disponibilité des stagiaires et à leur remplacement s'il y a lieu et en vérifiant leur présence pendant les formations afin d'éviter les absences (tenir des feuilles de présence par exemple). Il faut veiller également à distribuer la documentation nécessaire sur les stagiaires, de préférence avant le début de la formation. Le suivi de la formation vise aussi à vérifier si les formateurs mettent en oeuvre les différents outils et supports pédagogiques convenus, lors des formations et de s'assurer de l'intérêt des stagiaires.

L'évaluation de la formation ne doit pas s'arrêter aux seuls recueils de la satisfaction et des impressions des participants à la formation, cette mesure ne permet pas d'avoir une visibilité sur le niveau d'apprentissage des stagiaires formés, d'où l'importance d'entreprendre une évaluation sérieuse. Les auteurs proposent d'une manière générale quatre niveaux ou types d'évaluation des actions de formation.

5.2.4.1. L'évaluation de satisfaction

Il s'agit de recueillir l'opinion et les impressions des participants sur la prestation de formation en vue de connaître leur degré de satisfaction. Les moyens généralement utilisés sont les tours de table en présence ou non des formateurs, les questionnaires individualisés ou anonymes, le calcul d'indices de satisfaction, l'attribution des notes d'intérêts...

5.2.4.2. L'évaluation pédagogique

Il s'agit de vérifier si les objectifs pédagogiques tracés pour les formations ont été atteints, c'est à dire si les connaissances et les compétences visées ont été effectivement acquises par les personnes formées. L'évaluation du transfert sur les situations de travail

L'objectif de cette évaluation est de savoir si les stagiaires (le personnel formé) appliquent ce qu'ils ont appris durant les formations. Dans ce cas, la vérification des compétences s'effectue sur le poste de travail.

5.2.4.3. L'évaluation économique

Elle concerne les contrôles de coûts et des dépenses budgétaires et la constatation des écarts entre les dépenses engagées et les dépenses prévues. Elle vise également à calculer un certain nombre d'indicateurs de base tels que le coût direct et indirect global de la formation, le coût de formation par personne formée, le coût de formation rapporté au C.A et au résultat, le temps moyen passé en formation, le nombre de salariés bénéficiant d'une formation... ; Ces ratios peuvent être regroupés dans un tableau de bord contenant tous les éléments liés à la formation et permettant de faire un reporting pour la hiérarchie et d'envisager des actions correctives en cas de besoin. Finalement, il faut préciser que l'évaluation de la formation doit être l'œuvre de l'ensemble des acteurs concernés par l'action de formation (formateurs, stagiaires, responsable formation, responsable financier...).

5. Synthèse

Nous venons de voir que l'ingénierie de formation obéit à une méthodologie rigoureuse pour garantir le succès de ses objectifs. Il faut en effet, considérer toute la construction de cette action à la fois dans les objectifs globaux et individuels, il faut ainsi permettre à chaque entité que ce soit l'entreprise ou le salarié, de trouver son compte.

L'entreprise, à l'aide des différentes instances : opca, organismes de formation, consultants, construisons plan de formation en se basant sur un diagnostic puis à partir de là elle construit ses objectifs ? En réunissant tous ces éléments, elle détermine alors la méthodologie, en analysant le coût en fonction des moyens disponibles et à mobiliser. L'ingénierie dans le champ de la formation requiert des compétences organisationnelles, et des compétences dans une ingénierie financière. Mobiliser Tous les ressources : comptable, conseillers en formation et conseillers opca, est fortement judicieuse pour mener à bien l'action de formation.

Nous constatons, donc, que l'ingénierie dans le champ de la formation, est une action coordonnée entre différents sujet compétents dans leurs domaines, pour permettre le bon fonctionnement de la formation et surtout pour atteindre les objectifs de cette dernière.

CONCLUSION GENERALE DE LA PREMIERE PARTIE

Les apports théoriques étudiés et récoltés dans notre première partie du mémoire, nous ont permis de comprendre le concept de compétence et d'ingénierie de formation. Nous avons pu voir que ces concepts se sont construits au fil du temps, des réformes et des théoriciens chercheurs pour donner et adapter ces concepts dans notre société d'aujourd'hui.

Nous pourrions retenir, que la compétence est un concept assez complexe et toujours en perpétuel mouvement pour le confiner dans une définition figée, en effet il est toujours en mutation, à la quête de nouvelles théories et situations. Si nous avons sollicités des éclaircissements grâce aux travaux de Le Boterf, de Bellier, de Zarifian et de bien d'autres, c'est parce qu'on ne peut se contenter d'une définition définitive et fermée. Il faut en réalité toujours garder un esprit ouvert sur la question de la compétence et essayer de l'interroger comme le suggère Shon dans le cadre d'un exercice réflexif.

Aussi, nous devons nous rappeler que la compétence ne peut s'exprimer seule, elle s'inscrit dans un cadre, celui de l'ingénierie de formation. Grâce à l'ingénierie de formation, la compétence se développe, se construit et s'actualise. Il faut ainsi la conceptualiser. L'ingénierie de formation est le cadre d'action dans laquelle elle est mise en action, et pour la déployer il faut avoir recours à la méthodologie prescrite dans notre mémoire.

Pour étudier ces deux grands concepts de compétence et d'ingénierie, et pour vérifier les hypothèses émises dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé deux temps et deux analyses pour comprendre nos questionnements. Tout d'abord, nous avons étudié le concept de compétence dans le cadre d'une action de formation de techniciens de maintenance et le concept d'ingénierie grâce aux propos et actions d'un dirigeant de PME et d'OPCA. Nous allons voir grâce à notre étude terrain, comment la compétence se déploie dans un cadre d'action de développement de compétence et dans un second temps

comment la mise en place de l'ingénierie de formation est elle possible lorsque des problèmes persistent à faire partir ses salariés dans les Petites Moyennes Entreprises.

Le problème soulevé est de savoir « comment développer les compétences des salariés de PME ».

DEUXIEME PARTIE :

METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET

CONTEXTE

I. PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE L'ETUDE TERRAIN

1.1. La question de départ, problématique et hypothèses

Nous souhaitons avant de commencer notre partie méthodologique, rappeler quelques éléments utiles à notre analyse. Comme nous le précisons dans la première partie du mémoire, la question de départ a puisé son origine dans un contexte professionnel. En effet, lors de ma mission au CESER, j'ai pu constater les difficultés rencontrées par les PME en l'absence de collaborateurs en formation.

Cela a abouti à une problématique pilier de ce travail de recherche : *Comment permettre le développement des compétences des salariés des PME, et plus précisément des techniciens de maintenance ?*

Des hypothèses de travail ont été posées et nous proposons de vérifier les postulats suivants :

Hypothèse 1 :

La formation des salariés permet le développement des compétences : mobiliser les ressources internes et externes, avoir un regard réflexif sur sa pratique en situation de formation.

Hypothèse 2 :

Les techniciens de maintenance doivent partir en formation pour développer de nouvelles pratiques professionnelles.

Hypothèse 3 :

La législation prévoit que les salariés doivent partir en formation, mais les PME ont des difficultés d'ordre organisationnel.

Hypothèse 4 :

L'entreprise doit mettre en place un dispositif adapté pour favoriser le départ en formation de ses salariés.

Hypothèse 5

Certains organismes (OPCA) peuvent aider les PME à gérer les problèmes organisationnels internes dus aux départs de formations des salariés.

Notre étude terrain va nous permettre de vérifier ces postulats.

1.2. Ma mission au CESER

Comme nous l'avons précisé dans mon introduction, le choix du terrain d'étude a été sélectionné dans le cadre de ma mission au sein du CESER. Lors de ma mission. En tant que chargée de mission au sein de la quatrième commission (recherche-éducation-formation), je devais mener une étude à la fois analytique et pratique sur l'ensemble de la Région Centre, et établir un diagnostic autour de ce thème, pour une analyse des contraintes et des opportunités, afin de formuler des préconisations possibles. Cette tâche s'est effectuée au sein d'une commission de dix huit conseillers, répartis en sous groupe, chargés de missions distinctes.

Nous avons, à partir de la question de recherche et de la problématique dresser un retro planning qui nous permettait de mener à bien le travail. Cette fera l'objet par la suite d'un rapport adressé en plénière, puis validé sous forme écrite.

J'étais au plus près de l'action pour travailler mon mémoire de recherche, ainsi j'ai profité de tous les avantages que ma mission m'offrait pour mener à bien mon analyse.

II. LE CONTEXTE REGIONAL

2.1. Présentation du Conseil Economique et Social Régional

Le Conseil Économique, Social et Environnemental Régional est une assemblée consultative placée auprès du Conseil régional avec lequel il forme la Région. Il réunit 95 membres issus du monde économique, social, associatif et environnemental que l'on identifie comme les "forces vives" de la région Centre.

Instance sans équivalent dans les autres collectivités locales, il émet des avis et réalise des études sur les questions qui relèvent des compétences régionales au sens large (exemple : l'évolution démographique à l'horizon 2030, les filières économiques, la formation professionnelle, la santé des jeunes etc.)

2.2. Fonctionnement et composition

Le fonctionnement du CESER s'articule autour du Bureau, instance de stratégie et d'organisation et des Commissions et Sections, lieux d'élaboration de la réflexion. Le

bureau est renouvelé à mi-mandat. Depuis novembre 2001, le CESER est présidé par Xavier BEULIN. Il a été réélu à mi-mandat le 4 novembre 2010.

Le Président

Sa mission est de diriger et d'animer la vie de l'assemblée, présider le Bureau, représenter le CESER et faire connaître ses avis auprès des instances au sein desquelles il est appelé à siéger. Il est également responsable de l'information et des relations extérieures.

L'Assemblée plénière

Réunissant l'ensemble des membres du CESER, l'assemblée délibère et vote les avis et les rapports. Elle se réunit avant les séances plénières du Conseil régional et plus si nécessaire. Les séances sont publiques.

Le Bureau

Le Bureau du CESER se réunit une fois par mois pour examiner les travaux en cours, définir les orientations, s'informer des dossiers. Le bureau tient des réunions supplémentaires avant les séances plénières. Il se compose de :

- 1 Président
- 8 vice-présidents ayant délégation
- 3 rapporteurs généraux (plan, budget et conjoncture)
- 4 présidents de commissions intérieures
- 2 présidents de sections
- 12 secrétaires

Composition du Bureau :

Les commissions

Au nombre de quatre, elles analysent les dossiers qui leurs sont soumis et préparent les avis. Elles travaillent aussi sur des sujets qui font l'objet de rapports en lien avec leur thématique.

Les sections

Les sections sont composées de conseillers du CESER mais aussi de personnalités extérieures. Elles élaborent des rapports sur des thématiques transversales.

Les quatre commissions intérieures :

Les membres du CESER sont répartis en quatre commissions. Chaque conseiller ne peut appartenir qu'à une seule commission. Le Président, le rapporteur général du Plan et le rapporteur général du Budget n'appartiennent à aucune commission mais assistent à leurs travaux, en tant que besoin.

1ère commission : Qualité de la vie <ul style="list-style-type: none">- politique et équipement en matière sociale, culturelle, sportive et touristique,- politique de santé,- démographie,- solidarité et insertion,- habitat.	2ème commission : Aménagement de l'espace <ul style="list-style-type: none">- politiques territoriales : développement local, rural et urbain – urbanisme,- protection et valorisation des ressources naturelles et des espaces,- environnement : eau, air...,- énergie,- transports et réseaux de communication.
3ème commission : Economie et emploi <ul style="list-style-type: none">- politique économique,- prévision et conjoncture,- politique de l'emploi,- analyse des secteurs d'activité : agriculture, industrie, services, professions libérales, commerce, artisanat...,- transfert de technologies,- consommation.	4ème commission : Education – formation - recherche <ul style="list-style-type: none">- éducation et enseignement,- formation professionnelle continue et apprentissage,- enseignement supérieur, recherche,- promotion sociale et insertion professionnelle.

Pour traiter certaines thématiques des groupes de travail ad hoc peuvent être mis en place.

Les Sections

La principale caractéristique des sections est qu'elles associent des personnalités extérieures au CESER choisies pour leur compétence et leur expérience.

La Section Prospective traite tous les sujets relatifs aux évolutions futures de la région. Elle est composée de 30 membres dont 10 extérieurs au CESER nommés par le Préfet.	La Section « Egalité, mixité et lutte contre les discriminations » traite de tous les sujets relatifs à l'égalité femmes-hommes et à la lutte contre les discriminations. La Section est composée de 21 membres dont 7 extérieurs au CESER nommés par le Préfet.
---	--

2.3. Les missions

Le CESER exerce sa mission consultative par l'élaboration d'avis, d'analyses, de propositions. Il s'efforce ainsi, depuis sa création, de donner aux acteurs et décideurs régionaux, au premier rang desquels le Conseil régional, les éléments nécessaires à éclairer leurs choix en ayant en permanence une vision prospective et transversale.

Il est obligatoirement saisi pour avis par le Président du Conseil régional sur les documents relatifs à la planification, aux schémas directeurs, aux documents budgétaires et aux orientations générales dans les domaines de compétence de la Région.

La saisine facultative, initiée par le Président du Conseil régional, permet au CESER d'explicitier certaines thématiques en suggérant des solutions ou des pistes de réflexion. En outre, le Préfet peut solliciter le CESER.

L'auto-saisine permet au CESER, de sa propre initiative, de réfléchir sur les grandes questions régionales, les évolutions sociétales, les préoccupations des populations...

2.4. Les objectifs

La Région engage une réflexion sur l'avenir de son territoire à l'horizon 2020 à travers l'élaboration de son Schéma Régional de Développement Durable du Territoire (SRADDT).

La Région souhaite associer tous ses partenaires et ses habitants à cette réflexion sur l'avenir de son territoire. A cette fin, outre les rencontres et échanges avec ses partenaires institutionnels, 23 forums territoriaux seront organisés entre les mois d'Octobre 2010 et avril 2011.

La Région Centre lance aujourd'hui un grand débat participatif sur son avenir. En tant qu'habitant de notre région, vous pourrez, lors des nombreux forums organisés près de chez vous, partager vos ambitions, donner votre avis, et envisager des solutions nouvelles pour répondre aux défis qui se présentent à nous sur les thèmes de l'emploi, de la santé, de l'environnement, de l'éducation

III.METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES

Pour analyser et effectuer le traitement des données - certaines des activités qualifiantes du dispositif de formation - des entretiens semi-directifs ont été menés à partir d'une grille de questions et d'analyse. Nous nous sommes inspiré des travaux de Masciotra sur la compétence comme pouvoir adaptatif aux situations nouvelles (Masciotra et Medzo, 2006). Dans cette grille, trois pouvoirs de la compétence propres à la conscience réflexive, sont dégagés:

1. construire la situation et s'y positionner ;
2. transformer la situation ;
3. prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation.

A chaque pouvoir correspondent des catégories qui définissent des traits sémantiques communs, en référence desquels les informations collectées sont considérées comme significatives pour créer des classes d'éléments.

Ces catégories sont formulées comme suit:

1 sens donné à la situation, but et intention manifestés dans la situation;

1 mobilisation des ressources internes et externes à la personne dans la situation;

l moyens et stratégies utilisés pour mobiliser les ressources;

l capacité réflexive du sujet sur ses productions.

3.1. Le choix de l'outil de recherche

Nous avons choisi comme méthode de recueil de données l'entretien semi-directif et du questionnaire. Nous avons tout de même privilégié l'entretien semi-directif à 70% du temps. Contrairement aux enquêtes menées à l'aide de questionnaires, les entretiens « *se distinguent par la mise en oeuvre des processus fondamentaux de communication et d'interaction humaine* » (Quivy L. Campenhoud, 1995 : 194). Un échange s'établit entre le chercheur et la personne interviewée, durant lequel ce dernier parle de ses ressentis, ses expériences, ses interprétations des situations vécues. Le chercheur « *facilite cette expression, évite qu'elle s'éloigne des objectifs de la recherche et permet à son vis-à-vis d'accéder à un degré maximum d'authenticité et de profondeur* » (ibidem).

L'entretien semi-directif se distingue par le fait qu'il n'est « *ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* » (Quivy, Campenhoud 1995 : 195). Les questions, relativement ouvertes, qui ont servi de guide aux entretiens visent à obtenir un certain nombre d'informations de la part de la personne interviewée. Cette méthode préconise simplement que le chercheur s'efforce « *de recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois que ... (l'individu interviewé) s'en écarte et de poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible* » (ibidem).

Un entretien avec un participant d'un autre module de formation que celui retenu pour la recherche a validé la liste des questions-guides, en fonction de différents critères :

§ Intelligibilité : *les questions sont-elles compréhensibles ?*

§ Cohérence : *les questions manifestent-elles, dans leurs mises en relation, un rapport d'harmonie ou d'organisation logique ?*

§ Pertinence : *les questions sont-elles appropriées et judicieuses par rapport aux objectifs de la recherche et aux informations à recueillir ?*

Avec l'accord des personnes concernées, tout en soulignant le caractère confidentiel de la démarche, les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits dans leur intégralité en vue de leur traitement.

3.1.1. objectifs généraux :

Nous avons suivi la méthodologie développée par Laurence Bardin²⁷. Les outils que nous avons utilisés sont :

- l'analyse documentaire
- l'entretien semi directif
- le questionnaire.

Notre objectif en choisissant cette méthodologie était non seulement de recueillir des données nécessaires à notre analyse, mais aussi de vérifier les hypothèses formulées dans notre recherche. L'intérêt est également de montrer et de vérifier à l'aide de l'étude terrain notre problématique. Le but est avant tout de : déclencher une réflexion par tous les acteurs de la formation ainsi que des salariés et des chefs d'entreprises de PME, et avoir une ouverture du sujet traité.

3.1.2. Pourquoi des entretiens semi directifs ?

Notre objectif était de solliciter tous les acteurs de la formation, les chefs d'entreprise, mais également les OPCA. Notre objectif principal était de recueillir:

- des données factuelles sur notre sujet
- des opinions
- des idées et des réflexions

Les entretiens semi directifs semblaient être la meilleure façon de récolter des données auprès de nos techniciens de maintenance. Cela leur permettait d'avoir la possibilité de répondre aux questions, sans contraintes.

²⁷ BARDIN L., *L'analyse de contenu*,

3.2. La construction de cet outil de recherche

Notre outil de recherche s'est construit au fur et à mesure de l'avancement de la réflexion et de l'analyse terrain. Deux temps ont rythmé la construction de l'outil de recherche :

1er temps : L'analyse documentaire, analyse de l'environnement, du contexte et analyse des emplois et des compétences :

En réalisant cette analyse documentaire, notre objectif était de :

- acquérir une connaissance approfondie du sujet traité
- bénéficier de regards externes à notre environnement d'étude
- connaître les différentes approches du sujet
- avoir une ouverture sur le sujet traité

Nous avons travaillé à partir de différentes sources issues des organismes suivants :

- CESER
- Conseil Régional
- INFFO
- GIP ALPHA CENTRE

Mais aussi de différents ouvrages, articles réalisés par des enseignants chercheurs, des praticiens. Cette analyse nous a permis de réaliser un rapport concis.

2ème temps : une enquête terrain au sein d'une entreprise, d'un opca et de deux salariés de PME : entretiens semi directifs et questionnaire.

Afin de mener une réflexion complète sur le métier la formation des techniciens de maintenance, il nous a semblé nécessaire de compléter cette analyse documentaire par une analyse plus approfondie du contexte interne du terrain. Nous avons choisi d'utiliser deux outils : les entretiens semi directifs et le questionnaire.

3.2.1. Un questionnaire pour l'entretien

Construction du questionnaire : Le questionnaire comporte une série de questions fermées et ouvertes, articulées autour de trois grandes parties :

- 1) La formation des salariés
- 2) La compétence en situation de formation des salariés

3) L'ingénierie de formation mis en place par l'entreprise

En sous paries : le type de financement, le positionnement pendant leur parcours , leur opinion sur les modules de formation proposés : choix, objectifs, résultats et leur orientation professionnelle

3.2.2. une grille d'entretien auprès des techniciens de maintenance

La grille a fait l'objet d'un découpage de plusieurs parties :

Pour l'analyse portée sur les compétences, un découpage en 5 catégories : « but et sens donné dans la situation, « utilisation des ressources internes », « utilisation des ressources externes » et « recul réflexif par rapport à la situation », et pour l'analyse concernant l'ingénierie de formation, elle se compose de 3 parties : l'ingénierie de formation mise en place », « les freins à l'ingénierie de formation », et « les solutions ».

Les entretiens ont tous été enregistrés avec l'accord des interviewés, puis retranscrits.

3.2.3. Déroulement des entretiens

La méthodologie de recherche s'est déroulée entre le mois de novembre et février 2010.

La méthodologie de recherche a été soumise à ma responsable de service du CESER pour avis. Elle a fait l'objet de différents entretiens et réunions avec la direction, la responsable de la formation. L'analyse documentaire a eu lieu sur cette période. Cette première phase s'est terminée fin mars 2010.

Le 2ème temps : enquête terrain de mars à mai 2010.

Le 3ème temps : analyse des données recueillies

Cette phase se situe entre le mois de juin à septembre 2010. Les entretiens ont été enregistrés et retranscrits par écrit dans leur globalité afin d'analyser leur contenu selon une méthodologie préconisée par Laurence BARDIN²⁸. Les données des questionnaires ont été recueillies sous forme de fichier WORD.

3.3. Présentation des entretiens

Ma mission au sein de CESER en tant que chargée de mission, m'a permis de rencontrer les acteurs de la formation, des chefs d'entreprise, des délégués régionaux d'OPCA. C'est dans le cadre de mes travaux au sein de la quatrième commission, que j'ai pu développer un

²⁸ BARDIN L., « *L'analyse de contenu* », 2004.

réseau professionnel. C'est ainsi que je me suis positionnée pour interviewer des techniciens de maintenance de PME et tout particulièrement les techniciens de maintenance dont l'accès m'a été facilité..

J'ai d'abord effectué une première série d'entretiens avec des responsables d'OPCA et de centre de formation. Après analyse des données, j'ai constaté que je ne pouvais traiter mon sujet en me basant d'un point de vue. Ces entretiens n'ont pas abouti.

En analysant de plus près ce que je voulais rechercher à savoir comment la compétence se développait dans les PME ? J'ai élaboré une autre stratégie d'approche : interroger un directeur de PME, un délégué régional d'OPCA et deux salariés de technicien de maintenance (avec un niveau BTS), en situation de formation.

La formation se déroulait dans un centre de formation à B... la formation se composait de plusieurs modules, sur plusieurs jours. L'objectif de la formation était de cibler différents points : expliciter ses pratiques aux clients, expliquer une panne en détenant le vocabulaire approprié, analyser sa pratique, repérer de nouvelles pratiques professionnelles.

3.4. Le public visé

Mon principal public cible, fut des salariés de PME et plus précisément la profession de technicien de maintenance, avec un niveau III. L'intérêt du choix de ce public était d'avoir une population assez « instruite » pour pouvoir expliquer les concepts abordés. Aussi, cela me permettait d'avoir un dialogue plus en cohérence avec mon projet d'étude.

3.5. Approche synthétique de chaque entretien :

Dans le cadre de notre recherche, nous avons effectué quatre entretiens que nous pouvons décomposer en deux grandes parties.

La première correspond aux entretiens consacrés aux salariés en situation de formation, Samuel (S3) et Timothée (T4), deux techniciens de maintenance. Ces derniers ont assisté à la même session de formation sur l'analyse des pratiques professionnelles et de développement des compétences. La deuxième partie de l'analyse est consacrée aux dirigeants, nous avons auditionné un directeur de PME : Christophe (C1) et un responsable régional d'un OPCA : Olivier (O2).

La partie qui va suivre, va être consacrée à l'analyse des propos recueillis par Samuel et Timothée, dans le cadre d'une session de formation. Pour analyser leurs propos, nous nous sommes appuyés sur une série de question qui nous a permis de conduire notre entretien semi-directif :

Pouvez expliquer en quoi consiste votre pratique professionnelle ?

Dans cette formation, qui consiste à expliciter vos pratiques professionnelles, pouvez-vous expliquer comment vous procédez ?

Quelles ressources avez-vous mobilisé pour effectuer certains ateliers ?

Quelle posture réflexive prenez-vous par rapport à votre pratique professionnelle durant la formation et votre pratique au sein de votre entreprise ?

Nous pourrions préciser que les deux personnes auditionnées n'ont pas toujours compris les questions et de ce fait ils ne répondaient que de façon très courte, nous avons dû les accompagner dans leurs réponses, et développer nos questions. Nous nous sommes adaptés à nos interlocuteurs et nous avons posé d'avantage de questions au fur et à mesure de l'entretien.

Pour élaborer notre analyse catégorielle, nous nous sommes donc appuyés sur les entretiens des deux salariés en situation de formation : Samuel (S3) et Timothée (T4). Nous effectuerons d'abord une analyse par entretien, puis nous élaborerons un croisement des données en lien avec notre apport théorique effectué en première partie de notre recherche. En effet, nous essaierons de décomposer le processus de formation, pour ainsi mettre en évidence leur pratique en lien avec les compétences mobilisées. Ainsi, les propos recueillis seront croisés avec nos apports théoriques pour rendre visible le lien entre pratique et théorie.

L'analyse par entretien

L'objectif de cette sous partie est de tenter de dégager les caractéristiques propres à chaque entretien avec les notions abordées par les salariés, pour en dégager les éléments essentiels qui serviront d'appui pour notre analyse.

L'entretien avec Samuel

Cet entretien avec Samuel a été le premier réalisé dans le centre de formation. Il a donc été effectué durant les séances de formation dans le cadre des « développements des compétences », organisée par son entreprise. L'entretien a duré une heure dans laquelle, Samuel nous a expliqué comment il s'y prenait pour réaliser ce qu'on lui demandait. L'intérêt de sa formation, consistait avant tout de développer une certaine compétence dans le domaine de l'analyse des pratiques en essayant d'avoir un regard réflexif sur cette dernière. De façon générale, Samuel a répondu correctement aux questions qu'on lui posait et a fait preuve d'une grande volonté. Nous remarquerons que Samuel est très attentif durant ses sessions de formation, et sa volonté de bien faire lui a fait parfois défaut.

Samuel était particulièrement concentré, et lorsque le formateur lui propose de commencer, il perd ses moyens car à vouloir bien faire, il se perd dans ses propos, ainsi lorsqu'il s'agit d'expliquer ses pratiques, il cherche les mots justes : « (...) *donc le cours précédant venait euh, donc compléter les différentes idées que j'avais et puis pour moi c'était quelque chose de beaucoup plus simple* » (S3, lignes 34-35). Samuel a trouvé beaucoup de difficulté pour expliquer la situation de travail, du moins détailler sa pratique car aucun moment il se met réellement en condition de travail pour essayer de nous faire partager son expérience. Il est comme perturbé par le cadre de la formation. Cependant, au fur et à mesure que les langues de délient, l'ambiance se détend et Samuel finit par exprimer ce qu'il veut dire : « *Je commence toujours par établir un diagnostic en détectant une panne* » (S3, ligne 9-10). Le caractère de Samuel se dégage au fur et à mesure de la formation et se sent plus à l'aise pour parler, ainsi il a pu expliquer s'il avait rencontré des problèmes dans le cadre d'un retour réflexif sur l'atelier « revenir sur sa pratique » : « *je n'ai pas rencontré vraiment de difficultés...* » (S3, lignes 73-74). En effet, Samuel a peu de distanciation sur ses actions et n'arrive pas à avoir un regard critique sur sa pratique.

D'un point de vue quantitatif, nous remarquons que l'analyse de l'entretien de Charles laisse peu de place à la réflexivité, qui était pourtant le thème central de la formation. Les occurrences de termes relevant de la notion de réflexivité sont minces. Cependant, les critères « sens donné à la situation » et les critères « mobiliser les ressources et sens donné à la situation » sont plus développés. Samuel, n'a pas trouvé de difficulté pour comprendre ce qu'il fallait mettre en évidence comme savoir faire durant cette formation. En effet, il le sens qu'il donne à sa formation est clairement exprimé « (...) *ça me permettait aussi de mettre des mots précis sur les mots que j'utilise, cela me permet entre autre de connaître avec précision des définitions que nous techniciens on utilise chaque jour* » (S3, lignes 26-27). Une certaine prise de conscience se révèle, Samuel donne parfaitement un sens à ce qu'il fait et se positionne clairement dans la situation puisqu'il se sent à l'aise dans cet atelier. Cela se confirme avec sa capacité à mobiliser certaines ressources en situation de formation : « *d'abord dans un premier temps j'ai choisi cette activité sur le cahier d'activité* » (S3, lignes 42-43), ici Samuel donne un sens à son projet et « *je procède à différents essais (...) j'ai analysé (...) je suis allé sur internet pour avoir la définition exacte (...) enfin je procède* ».

L'utilisation des verbes d'action tels que « analyser, être aller, essayer » montre combien Samuel est dans l'action et cela nous dévoile qu'il sait pertinemment ce qu'il doit faire et comment mobiliser ces ressources pour arriver à son but. De façon générale, Samuel est parfaitement conscient de ses difficultés à avoir un regard critique sur pratique, mais cette première prise de conscience est une bonne chose pour la pratique réflexive. On s'aperçoit également, qu'il sait mobiliser un certains nombres de ressources à la fois internes et externes pour expliquer sa pratique.

L'entretien avec Timothée

Etrangement, Timothée qui se trouvait à la même session que Samuel, connaît les mêmes problématiques, c'est-à-dire une faible réflexivité mais une grande capacité à se positionner et à mobiliser ses ressources. En effet, l'entretien avec Timothée a duré environ une heure. Durant le temps de l'entretien, il a été très à l'aise pour expliquer ce qu'il faisait : « *Je l'ai choisi, euh par rapport à la méthode* » (T4, lignes 8-9), « *je ne l'ai pas encore fait par*

rapport à mon travail » (T4, ligne 9) et a tout de même tenter d'essayer d'expliquer une procédure spécialisée d'un technicien de maintenance. Aussi, se sent-il très à l'aise avec l'utilisation des ressources : *« je me suis documenté avec le manuel qu'on puis le référentiel »* (T4, lignes 24-25). Timothée était particulièrement motivé durant la formation et fut l'un des plus efficaces, car il finissait assez vite et répondait aux questions, mais la pratique réflexive lui posait problème, il n'arrivait à comprendre ce que voulait le formateur, toutefois nous avons relevé les traces d'une certaine réflexivité : *« j'ai remarqué que je n'ai pas été assez loin dans ma démarche »* (T4, lignes 82-83), ou bien : *« j'aurai pu directement plus étayer en analysant par rapport à ce que moi je faisais et ce que je pensais (...) »* (T3, lignes 80-81).

Timothée a su mobiliser les ressources appropriés durant la séance de formation pour expliquer ses pratiques professionnelles, mais comme Samuel, ce dernier ne comprend pas comment se distancier par rapport à sa pratique. C'est pour cela, que les propos recueillis révèlent plus majoritairement des critères «but et intention» et « mobilisation des ressources », que sur les critères « avoir un recul réflexif ».

IV. ANALYSE DES ENTRETIENS DES TECHNICIENS DE MAINTENANCE EN SITUATION DE FORMATION

4.1. Traitement des données

Les informations recueillies ont été soumises à une analyse sélective par une opération de codage. Celle-ci :

« consiste à accoler à une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, d'ordonner, de condenser pour, ensuite, effectuer des calculs qualitatifs ou quantitatifs... L'élément codé est toujours une unité de sens »(
Van der Mare 2004 : 436)

Coder c'est transformer des données brutes, celle obtenues dans les entretiens, par découpages, agrégations et dénombrement pour aboutir *« à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur les caractéristiques...* (des données recueillies) (Bardin 2004 : 137). Nous avons procédé aux découpages à un

niveau sémantique. « *Le critère de découpage en analyse de contenu est toujours d'ordre sémantique* » (Bardin 2004 : 135).

Pour traiter les données recueillies lors des entretiens, nous avons retenu comme critères de détermination des unités d'analyse le cadre conceptuel prédéfini.

En vue de constituer les données, nous avons donc dressé, à partir de la définition du cadre conceptuel, le « *contour de l'objet, ses frontières, afin que les résultats de la recherche puissent le remplir* » (Van der Maren 2004 : 428). Notre liste des questions de recherche a ainsi fourni des catégories, des critères et des unités d'analyse. Dès lors, « *tous les passages (de l'entretien)... qui comportent une information correspondant à une de ces rubriques ... (ont été) considérés comme significatifs et retenus comme unités à analyser* » (Van der Maren 2004 : 429).

En effet, il a fallu effectuer une première analyse qui se base sur une lecture attentive des données puis une seconde lecture active accompagnée d'une première analyse dite descriptive. Durant cette étape, il s'agit de recueillir les données clés qui coïncident avec notre sujet de recherche, et ensuite toutes ces données relevées seront classées. Lorsque l'étape de la lecture active est commencée, il faut être vigilant à ne rien négliger, car chaque propos et chaque mot utilisé par nos interviewers est précieux et puis traité.

Une fois cette étape effectuée, les données brutes sont traitées de sorte à catégoriser les propos recueillis en leur donnant « du sens », c'est-à-dire en les plaçant dans des grandes catégories de famille, il s'agit de segmenter les propos pour en extraire « le sens caché », interprétable. La dernière étape de notre analyse va consister à faire émerger de notre analyse catégorielle, les différentes unités de sens que l'on interprétera en lien avec notre apport théorique.

Ainsi, trois familles d'éléments vont composer l'architecture permettant un traitement adéquat des données recueillies : les **rubriques**, correspondant aux questions de recherche, les **catégories**, regroupant elles-mêmes les **unités de sens** en tant que segments représentatifs dans le discours.

4.2. Analyse catégorielle

Pour des raisons de proximités sémantiques, les unités de sens « Sens attribué » et « Objectif personnel », faisant partie respectivement des critères « Sens donnés à la situation » et « But et intention dans la situation » de la catégorie 1, « Construire la situation et s'y positionner », ont été considérées comme une seule unité de sens nommée « **But et sens dans la situation** ». La même opération a été appliquée sur les deux unités de sens, « Préparation » et « Stratégie préparatoire », qui ont été fusionnées dans l'unité de sens « **Préparation** ». Dans la catégorie 2, « Transformer la situation », pareille opération a été menée sur deux unités de sens d'un même critère, « Stratégie » et « Procédure », qui sont devenues une seule unité de sens, « **Procédure** »

Le tableau suivant présente les opérations menées sur les unités de sens

Catégorie	Critères	Unités de sens initiales	Unités de sens retenues
1. Construire la situation & s'y positionner	Sens donné à la situation	Sens attribué	Intention
	But et intention dans la situation	Objectif personnel	
	Préparation en vue de l'activité	Préparation	Préparation
	Stratégies mises en oeuvre avant la situation	Stratégie préparatoire	
2. Transformer la situation	Utilisation de ressources internes	idem	idem
	Utilisation de ressources externes	idem	idem
	Utilisation de ressources humaines	idem	idem
	Procédure / Stratégie	Procédure & stratégies	Procédure
3. Prendre un recul réflexif vis-à-vis de la situation	Capacités réflexive du sujet	idem	idem

4.3. Analyse des critères

4.3.1. Critère « but et sens dans la situation »

Dans le choix de l'activité, ce qui semble significatif pour S3, puisque son choix est lié à la facilité d'exécution. Les objectifs sont identifiés par des formulations significatives : « *mes objectifs de formation.... je m'étais mis comme objectifs.... c'est ça que je voulais faire... je voulais...* », alors que T4 mentionne : « *ça me permettait de faire un point... faire un bilan ... faire le lien...* » « *Je n'avais pas fait... donc je me suis dit...* » « *connaître... mettre des noms... savoir...* » .

D'après les paroles des deux salariés interrogés, nous remarquons que ces derniers savent ce qu'ils doivent durant la séance de formation, « le but et le sens donné » à cette activité est significativement exprimé. Cependant, le lien entre l'utilisation et la mobilisation des ressources semblent difficile et encore plus difficile la capacité réflexive. Les salariés ont choisi les activités en fonction de ce qui leur était familier. Ils savaient le sens à donner à cette séance de formation, mais il n'arrivait pas à faire pleinement le lien entre les mots théoriques pour décrire une situation et l'action propre de la pratique professionnelle.

En effet, S3 exprime clairement ce que cette formation va lui apporter au niveau professionnel : « *ça me permettait aussi de mettre des noms sur les mots (...) pour les définitions des différents mots de technicien* » (S3, ligne 26), en effet le lien entre les savoirs professionnels du salarié sont mis en lien avec la formation, une posture impliquant le formé à contextualité ses savoirs. Cela rejoint l'idée de Le Boterf que l'on ne peut dissocier les savoirs faire, et être compétent c'est la capacité de mobiliser ses ressources dans une situation donnée. Or ici, le salarié a parfaitement compris les enjeux de l'activité et a su se situer vis-à-vis de ses attentes et de ce qu'il est venu chercher. Il savait où était « son objectif » (S3 ligne 40), et de « faire un bilan » (S3, ligne 85), de ses connaissances en lien avec la pratique. Etre compétent, c'est avant tout savoir qu'on veut apprendre pour mettre en pratique ses compétences.

L'explicitation des pratiques est parfois difficile pour S3 : « *Mettre les mots sur ce qu'on connaît c'est facile, mais expliquer ce qu'on a fait, c'est plus dur* » (S3, lignes 30) car cela demande d'avoir une certaine connaissance des terminologies, des mots techniques et à force d'être dans leurs pratiques, et sans revoir certaines notions, les salariés ont tendance à

oublier de réfléchir sur leurs actions, il y a comme un mécanisme, et ce dernier n'est pas « démonté ». Alors, il faut déconstruire certains savoirs et certaines pratiques pour pouvoir les expliciter. C'est pour cela que S3, précise qu'il « *savai[t] moi, donc si vous voulez j'ai répété avec mes propres mots, mes propres définitions* » (S3, ligne 104-105). Il a repris son explication en s'appropriant un langage simplifié pour expliquer sa pratique. Pour expliquer cela, le formateur a d'ailleurs proposé une liste de mots en appui pour que S3 reformule ses propos en des termes professionnels.

Quant à Timothée, nous retrouvons le même cas de figure, c'est-à-dire qu'il ne connaît aucun problème pour se situer dans la formation et ses attentes vis-à-vis des compétences à acquérir, il précise d'ailleurs qu'il avait choisi cette activité car : « *Je l'ai pas encore vu par rapport à mon travail.* » (T4, lignes 110) en d'autres termes on perçoit une stratégie personnelle qui permettrait à T4 d'acquérir des compétences complémentaires. Encore une fois, le salarié sait pertinemment se positionner par rapport à la situation et choisit telle ou telle activité pour sa « méthode ».

Aussi, il précise que l'activité ne lui pas inconnu et fait le lien entre la situation de formation et le terrain : « *Enfin oui parce qu'elle me parle beaucoup* » (T4, ligne 9). Le choix est donc stratégique et ici on peut être interpréter cela comme un certain réconfort, une sécurité d'avoir choisi une activité familière plutôt que d'aller dans une activité inconnue, et qui aurait pu apporter d'avantage Timothée. Cela vient confirmer que le sujet s'oriente vers ce qu'il sait et connaît plutôt que vers ce qu'il ne connaît pas, une attitude révélatrice d'un certain manque de confiance en soi, et cela expliquerait les difficultés que rencontrent les deux salariés vis-à-vis de la pratique réflexive.

4.3.2. Critère « utilisation des ressources internes »

L'unité de sens « utilisation des ressources » apparaît chez tous les individus manifestent de l'intérêt pour l'activité entreprise, S3 mentionne deux fois que l'activité lui tenait « à cœur » (S3, lignes 29-30) et deux fois qu'il était « serein ». Les deux salariés ont parfaitement su mobiliser des ressources internes, mais parfois de façon maladroite car ils n'avaient pas toujours les mots justes pour expliciter ce qu'il faisait. Lorsqu'il fallait expliciter la démarche qu'utilisait S3 pour trouver une panne, il ne manque de préciser qu'il « *procède à différents essais au garage ou sur la route* » (S3, lignes 11-12), ou encore « *j'ai analysé un peu plus* » (T4, ligne 28-29)...T4 et S3, savent comment mobiliser les ressources internes, d'ailleurs Masciotra en distingue trois Les ressources internes peuvent être classifiées en trois catégories, les ressources cognitives, conatives et corporelles (Masciotra, 2007) :

§ Les ressources cognitives se réfèrent au bagage expérientiel de la personne, à ses connaissances construites dans la diversité des situations rencontrées. Les connaissances de la personne ne deviennent ressources que si elles sont adaptées et reconstruites en situation, que si elles se prêtent au traitement compétent de la situation.

§ Les ressources corporelles sont de celles qui sont déterminantes pour se situer. Elles vont de la dextérité manuelle nécessaire à l'accomplissement d'actes pour traiter la situation à « *la posture, la force physique, l'agilité, la beauté physique (...) qui conditionnent jusqu'à un certain point l'agir compétent en situation* » (Masciotra, 2007).

En effet, la posture du formé est un indicateur pour « mesurer sa compétence », puisque la mobilisation de ressources cognitives entrent en jeu pour T4 : « *je faisais ce que je pensais* » (T4, ligne), ainsi pour agir avec compétence, il mobilise un certain nombre de ressources qu'il adapte à la situation , comme une certaine « intelligence professionnelle ». Il associe ces connaissances avec des supports différents : « j'avais repris les points que j'avais noté », ici cela montre que le sujet utilise d'autres outils pour comprendre la situer, l'utilisation d'outils informatiques tel que « internet » S3, ligne), viennent montrer la compétence à mobiliser des ressources.

4.3.3. Critère « utilisation des ressources externes » »

L'unité de sens « l'utilisation des ressources externes » apparaît deux fois chez la même personne S3: pour réaliser son activité, elle a été « *repandre des choses du regroupement « notes de cours »* » (S3 , ligne 35). Aucune évocation n'est faite de cette ressource par Timothée. Pour traiter la situation, le matériel de formation a été une ressource externe mobilisée par les deux salariés personnes : manuel d'apprentissage et cahier d'activités sont mentionnés sept fois par S3, trois fois par T4; les deux parlent à deux reprises du cahier d'activités

Le matériel externe a été mobilisé par les deux individus. Pour S3, cela a consisté à aller chercher des questionnaires dans d'autres institutions, pour T4 à recourir à son cahier de charges pédagogique lié à sa profession, pour à se replonger dans « *de vieux coursé* » Les deux salariés ont eu recours aux tic. S3 a été « *un peu sur internet* » et a correspondu par messagerie électronique, il a fait des recherches sur internet et T4 a trouvé sur internet, notamment sur des sites spécialisé et Wikipédia, sa « *deuxième source d'information* » .

Les Deux personnes ont usé de stratégie dans la réalisation de l'activité. S3 évoque un cérémonial : « *je commence toujours par... avant de ...* », « *je fais toujours en deux temps* » T4 élabore, lui, « *un modèle qui puisse être utilisable partout* ».L'utilisation de supports informatiques tels qu'internet semble être l'outil ressource le plus privilégié. Aussi, nous remarquons une capacité des deux salariés à faire référence à des ressources personnelles, internes. L'utilisation des pronoms « Je », montre une certaine aisance à mobiliser ce qu'ils savent déjà sur l'activité.

Les salariés ne manquent pas d'utiliser les ressources écrits pour se documenter sur le sujet et l'activité. Il semble mobiliser d'abord les ressources externes avant de faire appel à leurs connaissances personnelles. S3 arrive à faire le lien avec la séance précédente pour expliquer l'activité en cours : « *le cours précédant venait compléter...* » (S3, lignes 35-36). Il donne donc un sens logique à l'activité pour ainsi mieux assimiler son action professionnelle. La formation vient s'ajouter à ses savoirs internes pour lui permettre de

comprendre ou d'avoir une nouvelle vision de sa pratique professionnelle. Le but qu'il donne à son activité prend sens dès lors qu'il fait le lien avec son activité professionnelle.

L'utilisation des ressources externes ne semble pas poser de difficultés. Les salariés font très souvent le lien entre ce qu'ils font et la pratique terrain. Chaque activité est rapportée à leur activité professionnelle, une façon de donner un sens logique à ce qu'ils font. Appréhender cette formation en se référant à leurs pratiques professionnelles semble rassurer les salariés dans leur formation.

4.3.4. Critère « capacité réflexive »

Une seule unité de sens, recul réflexif opéré, compose cette catégorie. Pour S3, le recul réflexif consiste à trouver positive l'action réalisée : « *je l'ai trouvé positif pour moi d'avoir fait des recherches... ça m'a aussi été positif pour l'entrée en matière du ...* ». Pour T4, chaque manifestation de l'activité réflexive est initiée par la même formulation : « *ça - l'activité m'a permis de ...* » (ligne 84-85) ; deux unités se distinguent par le recours à trois reprises du qualificatif *satisfait* ou *insatisfait*. Chez S3, deux occurrences sont manifestées en lien avec cette unité. Cette personne est la seule à s'octroyer la possibilité d'avoir procédé à un traitement incomplet de la situation : « *Il est possible que j'ai complètement occulté un aspect.* » (S3, lignes 102-103). Timothée estime avoir procédé de façon adéquate et optimum.

Pour Schon, dès le moment où un professionnel, en essayant de résoudre et comprendre une situation problématique, s'efforce d'observer l'effet de ses propres actions pour les modifier au moment de faire de nouvelles actions, devient un praticien réflexif. Mais, pour adopter une posture réflexive, il faut être techniquement compétent.

Dans le cadre des entretiens, nous nous apercevons donc que le « *sujet mobilise, sélectionne et coordonne une séries de ressources (...) pour traiter efficacement une situation* »²⁹, mais ne pose pas assez de regard critique comme le supposerait Jonneart. Nous apercevons, en effet, que le salarié a parfois des difficultés à intégrer ce regard critique pour améliorer ou comprendre son action

²⁹ Jonnaert, PH., 2002, Compétences et socio-constructivisme, Un cadre théorique, Bruxelles, De Boeck Université.

Les deux salariés émettent une timide action réflexive. Sur les deux salariés, seul un a été capable de montrer un certain recul sur son action, alors que l'autre n'avait rien à dire sur le sujet. Revenir sur leurs pratiques était le but de cette formation, mais les salariés n'ont pas toujours su expliciter ce qu'ils faisaient et comment ils le faisaient.

Une tentative a été faite par T4, car il a utilisé le verbe « *analyser* » pour expliquer ce qu'il fait, puis il a essayé de montrer qu'il se reportait à sa façon de travailler pour expliquer une pratique professionnelle. D'ailleurs le S3 précise qu'il n'a pas l'habitude d'expliquer ce qu'il fait, il ne fait que citer ou décrire une action. L'un précise qu'il « *a tout dans sa tête* », mais qu'il a du mal à l'expliquer clairement.

Il semble donc difficile pour les deux techniciens de revenir sur leurs pratiques pour dire ce qui ne va pas ou ce qui va. L'activité réflexive reste donc à approfondir. Les deux salariés interrogés donnent réellement un sens à la situation dans laquelle ils se trouvent. Ils arrivent à faire le lien entre les séances de formations, le but de ces dernières avec leurs pratiques professionnelles. Toutefois, ces derniers n'arrivent pas toujours à expliciter leurs actions professionnelles, et nous déduisons qu'il y a parfois un manque au niveau de la terminologie pour expliquer une action.

Aussi, il a semblé très difficile aux deux salariés de faire une certaine action réflexive qui leur permettait d'analyser et de critiquer leurs pratiques. Encore une fois, les salariés n'ont peut être pas saisi les enjeux d'une telle analyse. Enfin, nous pourrions dire que les paroles des salariés ont permis d'affirmer les quatre critères relevés lors de notre partie théorique sont retrouvés dans notre grille d'analyse

V. ANALYSE DES ENTRETIENS DES RESPONSABLES D'ORGANISATION : RESPONSABLE D'OPCA ET DIRIGEANT DE PME

Afin d'analyser les entretiens d'un délégué régional d'un OPCA : O2 et d'un dirigeant de PME : C1, nous avons procédé à une analyse catégorielle puis à une analyse en unité de sens. Comme pour notre première analyse, les propos recueillis sont d'abord reportés dans une grille d'analyse qui sera notre première phase « d'écémage » des données pour ensuite analyser de façon à comprendre et à en dégager les sens théoriques et pratiques de nos entretiens.

L'entretien avec Christophe

Pour mener à bien ma recherche, il nous a semblé incontournable d'interroger un directeur de PME. En effet, en interrogeant la notion d'ingénierie de formation, il fallait auditionner par qui tout passe et tout se décide. En concertation avec les différents acteurs de la formation et des ressources humaines, Christophe ratifie le plan de formation de son entreprise, mais il précise également, qu'il faisait également confiance à ses collaborateurs, car il ne pouvait toujours faire le suivi des dossiers.

Une PME a un budget restreint, un nombre de salarié allant de 2 à 10, et notre directeur dirige une entreprise de 9 salariés. Il précise d'ailleurs, que la petite taille de l'entreprise ne signifie pas moins de tracas, car en effet, il nous dévoile clairement la difficulté qu'il rencontre pour former ses salariés, et aussi pour développer et actualiser leurs compétences. Il nous précise également que la majorité des problèmes proviennent des moyens financiers et organisationnels.

Pour mettre en corrélation les propos de Christophe, avec nos apports théoriques sur l'ingénierie de formation, nous allons analyser ses propos et les analyser selon l'analyse de contenu de Laurence Bardin.

L'entretien avec Olivier

Olivier est un responsable régional d'un OPCA, il supervise et ratifie les plans de formation des PME, en l'accompagnant dans la construction des plans de formation. Toujours en étroite collaboration avec les dirigeants et les centres de formation, Olivier vient en aide aux entreprises tant au niveau administratif et financier qu'au niveau logistique. Ainsi, les problèmes que soulèvent Christophe, le directeur de PME, Olivier les comprend et les rencontre très souvent. Toutes les problématiques soulevées, permettent de comprendre les difficultés de ces PME, car la question de notre est là : *Comment permettre le départ des salariés de PME en formation ?*

Il nous para également pertinent pour notre recherche de s'entretenir un conseiller et dirigeant d'OPCA, notre sera plus complète pour comprendre la problématique des PME. Olivier nous précise toutefois, qu'il ne connaît pas toutes les solutions aux problèmes, mais il essayait dans la plus part des cas de satisfaire les PME. L'ANI de 2009, avait préconisé quelques réformes pour modifier le fonctionnement des OPCA, afin qu'elles soient plus opérationnelles, et permettre à tous de profiter des financements dédiés à la formation.

Nous analyserons donc les propos d'Olivier qui seront mis en corrélations avec les problématiques avancées par Christophe. Nous élaborons par la suite une grille d'analyse qui sera notre support pour recueillir la moelle essentielle résidant dans les retranscriptions. Nous nous appuierons également sur des données secondaires qui ont été recueillis sur le terrain dans le cadre de la mission au CESER ;

Notre tableau d'analyse :

Afin de comprendre au mieux les propos de nos auditionnés, nous avons élaboré une grille d'analyse qui regroupent trois catégories : **l'ingénierie de formation, les problèmes** liés à la formation **et les solutions suggérées.**

	INGENIERIE DE FORMATION	LES PROBLEMES RENCONTRES	LES SOLUTIONS
C1			
O2			

5.1. Interprétation des résultats

Concernant l'ingénierie de formation :

Christophe ne manque de souligner que « **la démarche en amont d'une action de groupe** consiste à **retenir une problématique de l'entreprise** » (C1, ligne 83), en effet, pour lui l'action de formation doit se faire avec l'appui de différents acteurs et de ressources pour qu'elle puisse être efficace, ajoute-t-il d'ailleurs qu'elle doit « **faire l'objet d'analyse, d'un constat partagé et d'une synthèse** » (C1, lignes 84-85). Pour lui, l'ingénierie est avant une méthode, et non une action non concertée, elle doit être construite en collaboration avec différents acteurs pour qu'elle soit fiable. Cette méthode définit « **des objectifs d'action** de formation » (C1, ligne 85), pour ainsi cibler ce que l'on veut faire.

C'est en se basant clairement sur « **les besoins collectifs** », et « *en analysant les besoins de nos salariés* » précise C1 et à l'aide « **de questionnaires** » que nous pourrions réellement construire notre plan de formation. C1 nous dévoile dans un grand monologue ce qui le gêne dans son entreprise, ses préoccupations sont de savoir comment il va « **former son successeur ?** » Bien que l'entreprise soit engagée « **dans une politiques de gestion des compétences** », il précise néanmoins que les difficultés sont réelles pour réaliser cela.

Il précise à plusieurs reprise que la réalisation d'entretien annuel et régulier, est une solution pour connaître le projet professionnel de ses salariés, mais également « **le déficit en compétence** » (C1, lignes 119-120), car il ne s'agit pas seulement d'en développer ou d'en actualiser d'autres, il s'agit également d'en créer.

Quant aux propos d'Olivier, le responsable d'un OPCA, il tient à préciser que l'organisme « *met en place une politique d'accompagnement pour l'entreprise et les salariés* »(O2, ligne), concernant la formation et établit « des procédures », elle établit une stratégie en faveur des PME et de ses salariés pour que les actions de formations soient réalisables. Aussi, il nous rappelle, que l'OPCA se charge également de la partie financière : « elle facilite le départ en formation en réglant directement la presque totalité des couts pédagogiques », en effet il souligne que l'un des rôles des OPCA est de soutenir

financièrement les PME en mettant à leur services leurs compétences en ingénierie financière. De plus, O2 nous précise « *qu'ils ont signé un ADEC (Action des développement des emplois et des compétences)* » (O2, lignes 56-5), afin de faciliter le développement des compétences. Il reconnaît également la nécessité « *de développer les compétences et de les actualiser* » pour « *une progression continue des salariés* » dans le projet professionnel.

Nous pourrions mettre en évidence que les propos des deux interlocuteurs font ressortir le concept d'ingénierie de formation à travers l'utilisation de termes tels que : « *construire, compétences, formation, financement, questionnaires, analyse des besoins* ». Christophe et Oliver ont tous deux souligné l'intérêt de travailler en collaboration pour essayer de résoudre les problèmes que rencontrent les PME.

Les problèmes rencontrés :

L'absentéisme du aux formations :

Mais à part des problèmes « de la pyramide des âges » (C1, ligne 30), le problème central des PME est l'absentéisme des salariés lorsqu'ils sont en formation. Comment les remplacer lorsqu'ils ne sont pas là ? Telle est la question que soulève Christophe. Ce dernier précise : « *qu'une entreprise fonctionne quand il ya des salariés* » (C1, ligne 53). En effet, lorsqu'un ou plusieurs salariés partent en formation, il est très difficile pour la PME de faire fonctionner l'entreprise et de ce fait on constate un départ très faible en formation des salariés. A plusieurs reprises, C1 précise que l'entreprise « connaît des perturbations lorsqu'un de ses salariés part en formation » (C1, ligne 50-51). Comment remédier à ce problème organisationnelle, alors qu'e les enjeux de la formation sont grands ?

Une mauvaise formation initiale

A plusieurs reprises, Christophe nous rappelle que la formation initiale est peu satisfaisante : « je reproche à l'éducation nationale certaines choses : « *un retard de perspectives de nos métiers* » (C1, ligne 118), en effet, pour lui le système éducatif ne permet pas aux PME de renouveler leurs salariés et les compétences. L'Etat doit

d'avantage promouvoir les métiers des PME, et développer l'alternance et « *les contrats de professionnalisation* ainsi que le Bac pro ». Aussi, le manque « de professeurs techniques » et de tuteurs ne permettent de former sereinement les futurs salariés. Un certain manque d'évolution dans les pratiques et la communication, car les salariés ne sont pas assez « *informé sur le CIF et le DIF ou la VAE* », (C1, ligne 97/97), enfin avec le vieillissement de la population et le départ en retraite » souligne O2, « nous avons une tendance négative de l'évolution des effectifs » (O2, ligne).

Les freins à la formation des salariés de PME de façon générale :

Une grande majorité des très nombreuses PME en région Centre n'emploie qu'un faible nombre de salariés (3 maximum). Il s'agit donc d'entreprises assez peu structurées et dont le (la) dirigeant (e) assure la plupart du temps et souvent en partage avec son (sa) conjoint (e) l'ensemble des fonctions : commercial, production, organisation, gestion financière, gestion du personnel. Elles n'ont pas de services dédiés aux ressources humaines. Bien souvent, le chef d'entreprise s'appuie sur le comptable ou l'expert comptable mais ce dernier n'a pas pour rôle d'intervenir dans la stratégie de l'entreprise ni de conseiller sur les dispositifs de formation.

De plus, la formation n'est pas considérée comme une priorité par certains dirigeants qui n'ont pas forcément toutes les compétences et connaissances nécessaires en matière de « gestion du personnel », les fonctions « production », « commercial » et « gestion » restant des domaines prioritaires. La plupart des PME n'ont pas de stratégie et gèrent leurs besoins au coup par coup. Elles se limitent aux formations obligatoires.

Selon nos entretiens, l'effort de formation est principalement lié à des sollicitations externes : nécessité de progresser face aux nouvelles technologies (développement de l'électronique, renforcement des contraintes réglementaires, prescription des réseaux et des constructeurs...La formation est rarement conçue comme une démarche anticipée et volontaire ».

D'autres freins ont été cités tels que les problèmes liés à l'absence des salariés, accrus dans des petites structures (comment assurer la production avec un salarié parti en formation ?) et le coût du remplacement du salarié qui part en formation.

Cependant, le responsable régional d'un organisme collecteur rejette l'argumentation selon laquelle le départ en formation d'un salarié est pénalisant. Pour lui, en cas d'absence non prévue, l'entreprise se débrouille toujours pour faire face à ses obligations.

L'argument de coût est aussi fréquemment avancé, quand bien même certains organismes collecteurs facilitent l'accès à la formation des salariés de petites entreprises (actions collectives de formation inter entreprises dont les modules sont accessibles sans contribution complémentaire de l'entreprise adhérente, prise en charge de la totalité des coûts pédagogiques pour les établissements de moins de 10 dans l'hôtellerie restauration, ou reliquat d'environ 50 euros à la charge de l'entreprise pour une action d'une durée de 3 jours dans la réparation automobile...).

-Pour les petites entreprises qui n'adhèrent pas à un OPCA (60 % dans le bâtiment), les coûts pour répondre aux besoins de formation excèdent largement les montants à verser pour l'obligation légale. Les PME ont moins de moyens financiers que les PME. Ignorantes du principe de mutualisation des OPCA, le coût horaire des formations individuelles est parfois souligné comme étant un frein. Les dirigeants manquent souvent d'information sur l'offre, les mécanismes et les droits au financement.

En effet, les chefs d'entreprise de petite taille, qui ont été rencontrées, méconnaissent aussi les différents dispositifs contenus dans la loi relative à la FTLV (jugés assez compliqués).

Même quand ils ont recours aux dispositifs de formation, ils ne connaissent pas réellement (délèguent-elles cette préoccupation à leur OPCA ?) le pourcentage des salaires que représentent les actions de formation qu'elles ont mises en œuvre. Cela peut aller jusqu'à ignorer (de la part du chef d'entreprise) quel est son organisme collecteur. Peu soucieux de cette incidence sur leur gestion financière, (ou est-ce trop compliqué au regard des moyens dont elles disposent ?) ils ne comptabilisent pas la formation, la transmission de savoirs ou savoir-faire qui se déroulent "sur le tas".

Le frein peut parfois venir des salariés eux-mêmes qui ne voient pas forcément l'intérêt de se former. Un dirigeant nous a fait part de la réticence d'un salarié âgé de 52 ans qui considère que la formation n'est plus pour lui. Il précise que cette personne n'a jamais bénéficié d'actions de perfectionnement. Quant à effectuer les formations en dehors temps de travail, le responsable d'une entreprise de moins de 10 s'est exclamé : « Je ne peux pas

demander que de la formation continue soit faite après le travail ou sur les congés : ce serait NON ! ».

Les solutions suggérées :

L'anticipation des absences :

Parmi les solutions relevées dans nos entretiens, il s'agit aussi « d'anticiper longtemps à l'avance le départ en retraite d'un salarié » (C1, ligne), cela créerait moins de perturbation lors du départ. Il faut également « anticiper sur les plannings suggère C1, dans la mesure où l'on peut solliciter un remplacement auprès d'agence d'intérim. Le directeur de PME propose également « des heures supplémentaires à ses salariés », « afin de résoudre des absences mineures ».

La mutualiser des salariés entre les entreprises peut être un moyen de résoudre parfois des problématiques : « sa m'est arrivé de solliciter de l'aide à un collègue d'une autre entreprise » (C1, ligne)., l'échange de salariés reste peu fréquent. Le tutorat paraît également un bon moyen ou de faire appel aux seniors pour permettre les échanges de compétence

Etablir une véritable ingénierie de formation

O2 suggère une importance « d'individualiser les parcours » afin de répondre à une véritable ingénierie de formation. Il s'agit de construire de façon conjointe avec tous les acteurs de la formation, des plan adaptés au PME, en tenant compte de leurs petite taille, des effectifs et des difficultés financières.

Il faut développer la communication sur les dispositifs de formation tels que « le DIF et la VAE, car peu de salarié connaissent les démarches et un accompagnement adapté doit être mis en place. Aussi la prise en charge financière des formations par les OPCA, est un véritable soutien pour les PME souligne O2.

Au niveau de l'organisation, il faut développer une certaine ingénierie « des moyens », une ingénierie organisationnelle pour répondre aux problèmes des absences. L'amélioration des compétences des salariés est un des critères d'efficacité économique que les entreprises mentionnent mais peinent à quantifier au niveau financier. L'effort de formation est important dans les grosses PME ou dans les entreprises qui se situent sur des

créneaux technologiques de haut niveau, quand il s'agit pour elle de conserver une place prépondérante sur son marché. Hors formations obligatoires (0,2 % des salaires versés) liées à la sécurité, une des entreprises auditionnées y consacre plus de 5 % au maintien des compétences de ses collaborateurs.

La construction du plan de formation, le suivi et la mise en œuvre de la formation

a) Le plan de formation

Le plan de formation est un document élaboré par l'employeur. Il doit être soumis à l'avis des représentants du personnel. Le projet de plan de formation doit prendre en compte les orientations de la formation professionnelle dans l'entreprise (consultation des IRP), les résultats des négociations engagées au niveau de la branche ou de l'entreprise en matière de formation professionnelle continue, le plan d'égalité professionnelle établi par l'employeur après consultation du comité d'entreprise.

Les moyens dont disposent les employeurs pour élaborer le plan de formation diffèrent bien évidemment suivant la taille de leur entreprise. Les besoins d'évolution liés à la concurrence (parfois même au sein des établissements d'un même groupe)..., la proximité de l'OPCA -pas simplement au sens géographique- conjuguée à l'intérêt du dirigeant pour l'évolution des compétences de ses salariés, sont des éléments moteurs de la construction du plan de formation pour les entreprises, particulièrement pour celles de petites tailles, quand ce ne sont pas les "fortes incitations" dans certains secteurs d'activité. Dans ce dernier cas, le chef d'entreprise fait son choix dans le catalogue qui lui est proposé et se retourne vers son collecteur pour assurer le financement des formations qu'il a "retenues".

Dès l'instant où l'entreprise dispose d'un service RH/formation, une démarche structurée permet d'élaborer le projet de formation des salariés : communication des axes de perfectionnement, expression des besoins par les responsables de service qui s'appuient sur l'entretien professionnel, compilation des demandes au regard des axes et détermination du coût, cahier des charges et appel d'offres pour les formations hors catalogues, mise en œuvre du plan de formation en prenant en compte les contraintes de production, mesure de satisfaction au regard de l'action... . Certaines entreprises interrogées (en général, ce sont les PME), disent organiser des entretiens de formation de manière régulière et formalisée. L'importance de l'entretien individuel de professionnalisation a été soulignée par des

représentants d'une commission formation. Ces entretiens de formation se développent pour recenser à la fois les besoins du salarié mais aussi les compétences à acquérir.

Néanmoins, concernant la construction du plan dans les PME, il convient de distinguer celles qui sont indépendantes et celles qui sont soit filiales soit rattachées juridiquement à une autre entreprise plus grande ou à un groupe.

- Dans les PME indépendantes, le plan de formation est élaboré à partir des besoins collectifs et fait partie de la politique de management.

- Mais dans les cas de PME filiales ou rattachées à un groupe, les entreprises bénéficient de l'ingénierie de groupe et d'une stratégie de formation élaborée en fonction des orientations générales définies par la direction nationale. Les axes du plan sont déterminés au plus haut niveau. Par contre, ce plan de formation « imposé » par le groupe est « subi » par le salarié comme par le dirigeant (c'est le cas notamment des garages Renault).

Cette démarche structurée de construction du plan "idéale" n'est pas à la portée des petites entreprises. Si la plupart des organismes collecteurs proposent un catalogue d'actions (parfois inter entreprises) en fonction des besoins exprimés par un large panel d'adhérents, la présence d'un conseil et d'un accompagnement s'avère néanmoins nécessaire, encore davantage quand le besoin est plus spécifique. Leurs conseillers peuvent intervenir pour aider à la définition des thèmes de formation nécessaires pour atteindre les objectifs de perfectionnement et fournir une liste d'organismes de formation susceptibles de réaliser les actions.

Les élus d'une commission formation et des délégués syndicaux, consultés sur la construction du plan de formation dans leur entreprise, ont déclaré que : « la formation est un dossier complexe qui n'est pas une priorité par les salariés (et de ce fait pas plus pour eux) ».

b) La mise en œuvre et le suivi de la formation

Les formations ont généralement lieu sur le temps de travail. Certains chefs d'entreprise nous disent que les salariés refuseraient des formations en dehors du temps de travail. La question de l'évaluation de la formation revêt un intérêt particulier. Lorsqu'elle est pratiquée, elle se résume essentiellement à une demande d'évaluation à chaud qui est

réalisée par l'organisme de formation. Cette évaluation à chaud ne traduit que la satisfaction ou l'insatisfaction des stagiaires.

Par contre, d'après des enquêtes nationales, il y a peu de suivi au retour de formation des salariés ; il semblerait que l'accompagnement des connaissances acquises en formation ne soit pas ancré dans la culture de l'entreprise. Une des entreprises auditionnées fait un suivi de la qualité des sessions de formation, à chaud et à froid. Les stagiaires doivent remplir un questionnaire et citer trois actions qu'ils s'engagent à mettre en pratique après la formation (évaluation à chaud).

Trois mois après la formation (évaluation à froid), la DRH envoie au responsable des personnes formées un questionnaire. Ce dernier doit rencontrer le salarié parti en formation et vérifier l'acquisition des nouvelles compétences ainsi que la mise en place des actions prévues. Si besoin, une nouvelle formation peut être demandée.

Cette entreprise évalue par la même occasion les organismes de formation en s'appuyant à la fois sur les notes données par les stagiaires et sur le ressenti du service formation dans la relation « entreprise/organisme » pendant la période de commande aux organismes de formation à travers quelques critères (respect du « timing », des horaires, la façon de répondre au cahier des charges : respect des délais, compréhension des enjeux, aspect qualitatif du suivi administratif).

Mais ceci n'est possible que dans les grosses PME dotées d'un service de ressources humaines structuré. L'augmentation des compétences donne lieu parfois dans certaines entreprises à des revalorisations salariales, mais elle ne donne pas toujours lieu à une reconnaissance professionnelle et à une amélioration dans la grille salariale même si notre échantillon ne nous permet pas d'avoir une vision exacte.

L'Etat et les organismes doivent accompagner financièrement les PME

Les deux interlocuteurs sont d'accords pour souligner que l'Etat doit d'avantage s'impliquer dans la formation de salariés des PME, plus principalement. En effet, les Régions et l'Etat doivent développer des stratégies communes pour parer aux carences de PME, et améliorer le système éducatif en offrant d'avantage de communication dans les lycées sur les CAP et les contrats de professionnalisation.

Au niveau financier, l'Etat doit également débloquent des fonds pour les PME, car les cotisations ne sont pas très hautes et cela ne permet pas aux chefs d'entreprise de prendre en charge la totalité des frais de formations de ses salariés

5.1.1. Analyse catégorielle

Pour saisir au mieux la compréhension des propos relevés par nos deux interlocuteurs, nous avons mis dans un tableau trois éléments qui vont constituer les résultats de notre recherche.

Le premier élément concerne la catégorie 1 qui énumère les problèmes relevés par nos interlocuteurs, la catégorie 2 suggère les solutions que nous trouvons dans nos entretiens. Enfin, nous avons l'élément intermédiaire qui attribue l'unité de sens sous-jacente en lien avec les catégories 1 et 2.

Synthèse des résultats :

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
Interprétation	tenir compte de la problématique de l'entreprise	aider les PME en difficulté	- aide des OPCO au niveau organisationnel, et économique
	-définir les objectifs de la formation	-problème organisationnel	- le CQP et la VAE, la compétence
	développer les compétences	problème démographique	les contrats de professionnalisation -prise en charge financière
	actualiser les compétences	les seniors -la formation des chefs d'entreprise	la volonté des salariés -les OPCO doivent trouver des solutions
	progression continue de la compétence accompagnement des salariés et des	mise en cause de la formation initiale	-l'alternance l'Etat et les Régions -anticipation des départs en
	entreprises -aide aux actions de formation	-le vieillissement de la population absence de	formation Gérer la présence des salariés l'ingénierie de formation
	-prise en charge économique	mutualisation -utilisation	-référentiels métiers -mise en place d'une ingénierie de
	-redéfinition des qualifications -entretien individuel	moindre du différentiel -besoins économiques	formation -organisation adaptée en fonction de besoins

5.1.2. Analyse en unité de sens

	CATEGORIE 1 LES PROBLEMES RENCONTRES	UNITE DE SENS INTERMEDIAIRE : LES MOYENS	CATEGORIE 2 LES SOLUTIONS SUGGEREES
A	-l'absentéisme dû aux formations -les départs en retraite	Ingénierie organisationnelle	-mise en place d'une organisation adaptée -le tutorat
B	-gérer les parcours individuels de formation	Ingénierie de formation	-le développement des compétences -entretiens individuels
C	-insuffisances économiques	Ingénierie financière	-recherche de financement par les opca -l'Etat et les Régions
D	-les formations initiales	Ingénierie pédagogique	-la gestion des ressources -les CQP -L'Education Nationale

Les deux entretiens nous ont amené à distinguer cinq problèmes majeurs qui reviennent durant nos entretiens que nous avons classés par les lettres A, B, C, D. Dans chacune de ces catégories, nous relevons des problèmes fréquemment cités par nos interlocuteurs 1EJ et 2OP. L'étude de leurs propos nous a amené à distinguer les solutions qui répondraient plus ou moins aux problèmes soulevés.

L'axe 'étude principal est de constater qu'à chaque catégorie de A à D, l'unité de sens intermédiaire correspond à une **ingénierie** propre à la situation.

L'ingénierie organisationnelle :

Nous définirons cette notion comme l'ensemble des moyens méthodologiques afin de mettre en place une organisation adaptées à une situation de formation pour l'entreprise et ses salariés. Cette ingénierie nécessite une certaine capacité à anticiper et à gérer les

problèmes à la fois techniques et logistiques liés à la mise en place d'une ingénierie de formation.

L'ingénierie de formation :

L'ingénierie de la formation est un ensemble de démarches méthodologiques et instrumentales. Elle regroupe les différents processus mis en œuvre par le maître d'ouvrage et le maître d'œuvre pour construire une action de formation, depuis l'analyse de la pertinence de la réponse formation et des besoins de formation jusqu'à la conception de l'évaluation.

L'ingénierie de la formation recouvre deux aspects :

- la compréhension de situations de travail et la maîtrise des apports possibles de la formation pour l'amélioration des performances collectives et individuelles ;
- la capacité à concevoir des dispositifs de formation et à les mettre en œuvre.

L'ingénierie de formation suppose :

- une démarche prévisionnelle,
- la concertation avec différents partenaires
- et une capacité de traduction des objectifs en actions.

L'ingénierie financière :

L'ingénierie financière peut être conçue comme l'ensemble des méthodes et techniques mises en œuvre pour viabiliser financièrement l'entreprise au-delà de ses mutations, en préservant la solidité de son bilan, la cohésion de son actionnariat et l'adéquation entre finance et capital. C'est spécifiquement l'art et la manière de combiner et d'organiser différentes disciplines et domaines de compétences afin de répondre au mieux aux attentes des actionnaires ou associés, des investisseurs, des entreprises et de leurs dirigeants. C'est donc avant tout une technique, une méthode d'appréhension des entreprises et de leur environnement créée au service de capital au sens large du terme.

Cependant, comme toute autre technique, la maîtrise de l'ingénierie financière s'acquiert et se perfectionne par la pratique et l'expérience.

L'ingénierie pédagogique :

L'ingénierie pédagogique est l'activité de l'ingénieur pédagogique, qui renvoie à la gestion globale d'un dispositif relatif aux pratiques d'éducation au sens large, avec comme finalité la conception d'un dispositif pédagogique de formation adapté et optimisé.

- Elle désigne l'ensemble des fonctions d'étude, de conception, de réalisation et d'adaptation d'un projet pédagogique.
- Elle suppose un travail de synthèse, qui intègre les apports des experts
- Elle étudie un projet sous ses aspects techniques, économiques, financiers, monétaires et sociaux
- Elle regroupe l'ensemble des méthodes et des outils permettant d'apprendre, adaptées à un public-cible avec des objectifs pédagogiques clairement définis.
- Elle vise à l'adaptation, voire à la création de méthodes et d'outils pédagogiques dans une logique d'optimisation des itinéraires et des coûts
- Elle est au confluent du design pédagogique, du génie logiciel et de l'ingénierie cognitive.

L'ingénierie pédagogique trouve tout son intérêt lorsqu'il y a :

- Gestion d'un projet de formation sur et entre les 3 entités du triangle d'apprentissage, celle du formé-apprenant, celle des savoirs, celle du formateur-facilitateur
- Gestion du schéma des 3 unités, celle du temps (formation synchrone / asynchrone), celle du lieu (formation en présentiel (face-à-face) / à distance) et celle de l'action (formation individualisée / collective)
- Gestion des dispositions à l'acte d'apprendre (utilisation des technologies, formation informelle, accompagnement, etc.

5.2. Mise en relation des résultats avec les données secondaires et documentaires recueillis dans le cadre de la mission

Le taux d'accès des salariés à la formation

En 2006, la région Centre représente 3 % du nombre total des bénéficiaires du plan de formation des entreprises de 10 et plus (83 653 pour 2 747 298). Le taux d'accès à la formation (qui rapporte le nombre de stagiaires au nombre de salariés) continue de progresser. En 1996, il était de 27,5 % en région Centre. Entre 2003 et 2006, il a augmenté de 6,6 points, tout en restant inférieur au taux national.

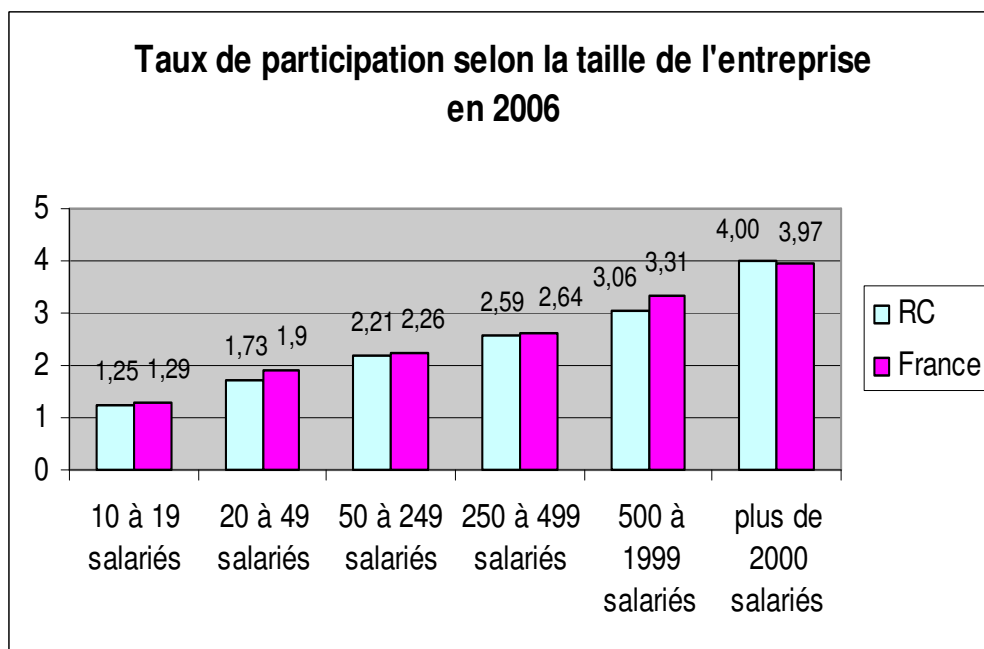
Néanmoins, on observe que les chances d'accès à la formation croissent toujours avec la taille de l'entreprise. La tendance est à peu près identique en 2007. Le taux d'accès varie de 17,3 % pour les petites entreprises à 70,5 % pour les plus grosses.

Les taux de participation des entreprises et le taux d'accès des salariés à la formation varient selon la taille. Les petites entreprises (1 à 19 salariés) et les PME (20 à 199 salariés) emploient respectivement 37 % et 41 % de salariés, soit au total 78 % des emplois en France. En région Centre, les TPE emploient 34 % de salariés et les PME (20 à 199 salariés) emploient 44 % de salariés, soit au total 78 % des emplois en France³⁰.

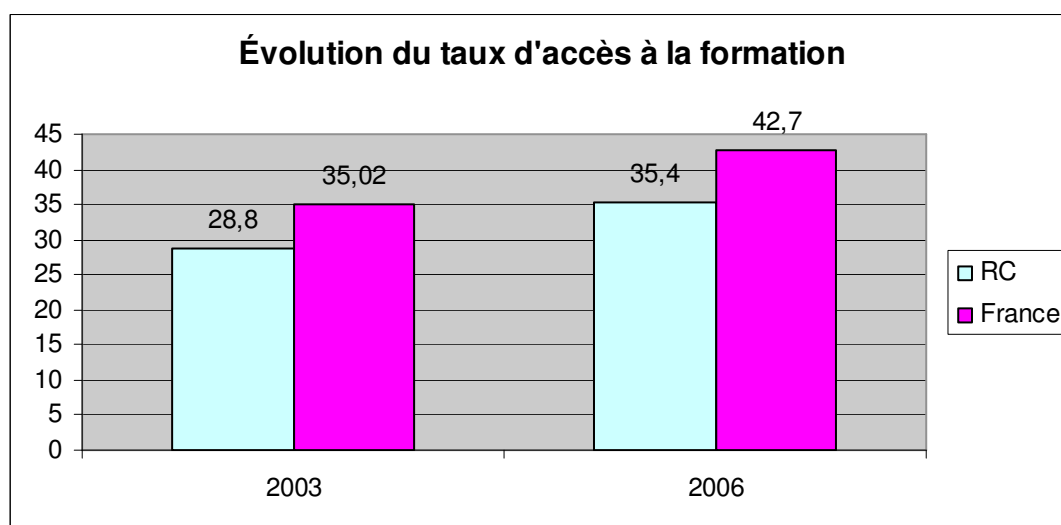
Le taux de participation des entreprises

Le constat selon lequel le taux de participation des entreprises à l'effort de formation croît avec la taille des entreprises, reste exact tant au niveau régional qu'au niveau national. Si les petites entreprises se placent globalement juste au-dessus de leur obligation légale (1,25 % en moyenne), les plus grandes consacrent à la formation professionnelle continue de leurs salariés bien plus que la loi leur impose (4 % en moyenne).

³⁰ Source : DRTEFP- Bref Centre – Les chiffres clés. Edition 2008



Source : DRTEFP et CEREQ : enquête sur le financement de la FPC par les entreprises en France (année 2006)



Source : DRTEFP

TAUX D'ACCES A LA FORMATION
SELON LA TAILLE DES ENTREPRISES ET SELON LE GENRE

Taille des entreprises	Stagiaires 2002			Stagiaires 2006		
	H	F	TOTAL	H	F	TOTAL
10 à 19 salariés	4,6	5,7	4,9	13,6	24,3	17,3
20 à 49 salariés	11,2	11,2	11,2	20,6	31,5	24,9
50 à 249 salariés	27,6	24,4	26,3	40,8	33,4	37,7
250 à 499 salariés	33,2	29,4	31,5	40,6	38,6	39,7
500 à 1999 salariés	45,5	43	44,4	50,5	41,1	46,2
2000 salariés et plus	35,8	57,7	48,2	68,8	73,6	70,5
Moyenne	26,8	27,6	27,1	39,2	40,5	35,4

Source : DRTEFP

Que disent les entreprises auditionnées ?

Certaines entreprises considèrent le développement des compétences comme un véritable investissement. Elles se fixent comme objectif que chaque salarié parte au moins une fois en formation tous les ans (c'est le cas d'une entreprise de production de parfums de 560 salariés) ou tous les deux ou trois ans (c'est le cas d'une entreprise de 234 salariés de conditionnement et de fabrication de boissons non alcoolisées, qui a reçu en 2008 le Trophée régional F d'Or décerné par OPCALIA³¹. Cette entreprise a constaté, en mettant en place une organisation générale d'entreprise de maîtrise des risques, que certains collaborateurs n'étaient pas formés régulièrement. Suite à cette étude, elle a développé une conception forte et pérenne de la formation. Elle réfléchit sur les compétences de chaque métier et bâtit des programmes sur mesure en adéquation avec ses besoins et ses organisations. Les formations ont généralement lieu sur le temps de travail. Certains chefs

³¹ Les Trophées F D'OR de la formation professionnelle distinguent les entreprises de la région qui ont réalisé des efforts significatifs en matière de formation et de développement des compétences de leurs salariés ou qui ont mis en œuvre des actions spécifiques et innovantes. En quatre ans, OPCALIA a récompensé 57 entreprises régionales.

d'entreprise nous disent que les salariés refuseraient des formations en dehors du temps de travail.

La DRTEFP signale qu'il est souvent difficile de mobiliser les petites PME, en particulier celles de la sous-traitance, une majorité du tissu économique régional, en raison de leurs craintes de non disponibilité du personnel pour faire face à des carnets de commande urgentes.

c) Concernant le rôle des OPCA

Malgré les différents services proposés par les OPCA, le taux d'accès des salariés à la formation dans certains secteurs d'activités reste modeste.

On constate que le taux d'accès des salariés à la formation est faible dans certains secteurs où les tâches sont similaires, (PME) ou lorsque le morcellement des horaires et des lieux de travail ne favorise pas l'organisation des formations. Qui plus est, certains salariés ont plusieurs employeurs. La formation continue est également très peu développée dans les secteurs qui emploient beaucoup d'intérimaires (la logistique par exemple).

Dans les secteurs où il y a peu d'évolutions technologiques, les demandes de formation sont modestes. En outre, lorsque les chefs d'entreprises ont un niveau de formation faible, ils sont moins conscients de l'intérêt pour les salariés de se former. Dans le secteur de l'automobile, ce sont surtout les salariés des entreprises « avec panneau » (affiliées à un constructeur) qui se forment, la participation à des actions de formation étant fortement recommandée.

La véritable difficulté concerne l'implication des « sans panneau » car nombre d'entreprises ne mesurent pas suffisamment les problématiques soulevées par les évolutions technologiques et ne prennent pas en compte l'évolution démographique qui va conduire à leur disparition si la continuité de l'activité (départ à la retraite du chef d'entreprise) n'est pas anticipée.

Dans les secteurs qui recensent un grand nombre de petites entreprises (artisanat, bâtiment, hôtellerie-restauration par exemple), on constate également un taux d'accès à la formation faible compte tenu de la difficulté pour les conseillers des OPCA de nouer des relations avec les TPE (en particulier quand le dirigeant est seul) et des freins qui sont évoqués ci-après en particulier pour les TPE.

Les PME ont recours en premier lieu aux OPCA qu'elles considèrent comme leur « conseillers naturels » lorsqu'elles recherchent une solution de financement, une prise en charge administrative, une aide dans la mise en place des actions de formation ou pour la recommandation d'un organisme de formation.

Par contre, elles font appel aux organismes de formation pour rechercher des formations adaptées à leurs besoins mais aussi parfois pour les autres attentes.

- A l'inverse, les TPE se tournent avant tout vers leur expert comptable, interlocuteur privilégié des dirigeants d'entreprises de moins de 10 salariés et dans une moindre mesure vers les chambres de commerce et d'industrie et les organismes de formation. Par contre, peu recourent aux services des OPCA

L'expert comptable intervient principalement dans le domaine comptable et fiscal. Mais dans la pratique, son rôle auprès des TPE est plus large et plus varié. Il a un rôle d'accompagnement et de conseil de proximité qui évolue en fonction des besoins et du développement de l'entreprise. Il peut donc être amené à donner des conseils sur les problèmes spécifiques de gestion de personnel.

Comment les organismes de formation s'adaptent-ils ?

Par exemple, l'AFPA a fait évoluer ses formations en direction des salariés en évitant désormais de proposer des formations longues sur des titres complets sauf pour des jeunes qui quittent le système scolaire sans qualification ou pour des reconversions longues. Elle essaie de plus en plus de tenir compte des compétences déjà acquises et construit des parcours individualisés en adéquation avec ces acquis. C'est d'ailleurs une demande forte des FONGECIF pour des formations qualifiantes, comme de l'AREF-BTP qui demande aussi en perfectionnement des produits courts et modulaires construits autour de blocs de compétences (2 à 4 semaines).

Parallèlement, l'AFPA a mis en place une démarche structurée en direction des entreprises avec l'élaboration de plusieurs catalogues dans différents secteurs pour des stages courts conçus selon l'esprit de la dernière loi sur la formation. Elle propose une gamme nouvelle de 350 « stages de perfectionnement métier » inter-entreprise de courte durée (de 1 à 5 jours), répondant aux besoins des métiers de sept secteurs porteurs : bâtiment et éco-construction, travaux publics, transport et logistique, réseaux électriques, industrie,

services à la personne, commerce et distribution. Dans ces catalogues, près des $\frac{3}{4}$ des actions de formation continue réalisées concernent dix offres dont les plus importantes en nombre sont relatives à la sécurité (CACES, habilitation électrique, gaz CFC...).

Cependant, les « chargés d'affaires » vont à la rencontre des entreprises pour recenser les besoins nécessitant des réponses spécifiques, même si cela représente moins de 5 % de son activité liée au plan de formation.

Autre exemple : le CNAM, dont la mission première et principale est « d'assurer la promotion supérieure du travail et la formation professionnelle continue », continue à proposer une offre de formation longue qui repose sur un dispositif rassemblant des diplômes nationaux, des diplômes d'ingénieurs et des certificats à finalité professionnelle. Mais, il propose aussi des formations non diplômantes et sait répondre aux demandes des entreprises même s'il n'a pas de démarche commerciale vis-à-vis d'elles ». Il a envoyé un catalogue de formations dans le cadre du DIF aux entreprises, mais sans succès effectif.

Il entretient des relations partenariales avec les branches. Pour accompagner les changements qui s'opèrent, le CNAM a choisi de se structurer afin de répondre aux sollicitations de co-construction avec une mise en relation forte "référentiels compétences/métiers/formation

Les actifs peuvent aussi trouver dans la structure "Cned-professionnel" une gamme dédiée à la formation professionnelle avec des formations certifiantes et qualifiantes. Des formations sur mesure sont proposées en réponse aux appels d'offre des entreprises mais nous ne disposons pas de chiffres sur le recours régional à cet organisme.

La mise en place du DIF d'une part et des Visas (par la Région) d'autre part ont incité les organismes de formation à développer des actions de formation de 20 h.

Certains organismes de formation du réseau Espaces Libres savoirs ont mis au point un catalogue DIF. La plupart des GRETA, qui sont labellisés ELS, se sont adaptés pour repenser les formations Visas, à travers le DIF. Ils essaient de mettre en place des formations sur mesure, adaptées aux besoins des salariés, en tenant compte notamment de leurs contraintes.

-Par contre, la part des formations à destination des salariés réalisée par les chambres consulaires est modeste (près de 2 % de l'ensemble des formations réalisées par l'ensemble

des organismes de formation). La CCI de l'Indre forme environ 2 500 salariés, ce qui représente environ 25 % des actifs formés par les chambres consulaires en région Centre. Cela s'explique par le fait que la CCI de l'Indre est le premier organisme de formation dispensant des actions de formation continue qui bénéficie de la participation financière d'OPCALIA Centre. La CCI cherche à répondre aux besoins des entreprises pour favoriser le développement des compétences en réalisant 200 à 300 visites par an. En 2009, elle a réalisé un catalogue de formation continue comportant 167 actions (dont certaines modulaires) dans différents domaines (accueil/secrétariat, comptabilité/gestion, communication, management, commercial-marketing, informatique-bureautique, approvisionnement-logistique, international/langues). Le centre de formation dispose de nombreuses salles de cours, de salles informatiques et d'un plateau technique pour les formations liées à la logistique.

Des actions de formation plus courtes mais qui restent classiques

Alors que la tendance est à la hausse du coût horaire moyen des stages de formation³² (5,8 euros en 1997, 8,3 euros en 2007), la durée moyenne des stages diminue depuis plusieurs années. En 1996, la durée moyenne des actions à destination des salariés était de 34,78 heures dans la région. En 2006, la durée moyenne des formations est passée à 26 heures. On peut également observer cette tendance au niveau national. Les durées de formation les plus longues concernent les branches d'activités suivantes : intermédiation financière, assainissement, activités informatiques, métallurgie notamment.

Les durées moyennes varient selon les organismes de formation. Elles sont environ de 30 h en moyenne pour les actions réalisées par les organismes privés ou par les chambres consulaires. Elles sont supérieures à 70 h pour les actions réalisées par les GRETA, le CNAM, les universités et l'AFPA.

Le découpage des formations en modules, pratique qui se développe depuis plusieurs années, explique en partie ces durées plus courtes. Ces durées de formation plus courtes sont sans doute liées également à la tendance générale d'une diminution de la contribution des entreprises à l'effort de formation alors que les besoins (en termes de réponse aux

³² Source : ORFE : Etude de l'offre de formation continue : les organismes dispensateurs de formation en région Centre (traitement des données de la DRTEFP) – octobre 2007

évolutions technologiques et organisationnelles qui vont concerner de plus en plus de salariés) sont en croissance.

L'individualisation des formations induit une évolution des pratiques pédagogiques dans les organismes de formation qui s'appuient sur l'usage des TIC.

Par exemple, dans le cadre de l'individualisation des formations, l'UIMM a décidé de faire concevoir par les réseaux AFPI et CFAI (Centres d'Apprentissage) un système de formation individualisé appelé « Ilot de Formation Technique Individualisé » (IFTI).

Les formations s'appuient sur de nombreux travaux pratiques et sont encadrés en permanence par un spécialiste du domaine (1 encadrant formateur pour 8 stagiaires).

Néanmoins, malgré le développement de méthodes pédagogiques différentes dans les organismes de formation, on constate une prédominance de pratiques classiques. La formation en présentiel est la modalité de développement de compétences la plus utilisée même si le e-learning commence à se développer dans certains organismes, comme au CNAM.

Le CNAM est présent dans les six départements. Mais depuis 1997, il a développé la plateforme de téléformation PLEIAD qui permet de créer des parcours de formation structurés en fonction des apprenants en y associant des ressources pédagogiques interactives. Des regroupements en présentiel sont prévus en fin de semaine (le samedi) pour traiter les problèmes. Le CNAM Orléans est référent FOAD en mécanique et en électronique.

Des dispositifs qui peinent à se développer

Les nouveaux dispositifs créés par la loi de 2004 (DIF, périodes de professionnalisation) ainsi que le CIF-CDD ou la VAE ne se développent pas aussi vite que prévu.

Néanmoins, les rapports d'activités des OPCA pour 2008 au niveau national montrent des chiffres en hausse, notamment pour le DIF et les périodes de professionnalisation, y compris dans les TPE. Les chiffres pour la région Centre ne sont pas connus.

1 - Le DIF

Quelques chiffres

Créé en 2004, le « droit individuel à la formation » (DIF) permet aux salariés de bénéficier de 20 heures de formation par an, cumulables sur six ans.

Cinq ans après son entrée en vigueur, le DIF est encore assez peu utilisé dans l'ensemble. Il progresse lentement. Selon une étude nationale du Céreq de 2008³³, 14 % des entreprises ont eu recours au DIF en 2006 contre 6 % en 2005. Malgré cette évolution, le taux d'accès au DIF reste relativement faible (3 % des salariés en 2006, soit environ 300 000 salariés et 5 % en 2007). En 2006, les salariés des petites entreprises étaient, en proportion, quatre fois moins nombreux à avoir utilisé leur DIF que ceux des grandes.

Par ailleurs, selon une enquête nationale de l'AGEFOS-PME en 2008³⁴, le nombre d'entreprises ayant recours au DIF se stabilise à 18 %, avec comme les années précédentes, des différences marquées en fonction de la taille de l'entreprise (13 % pour les TPE et 37 % pour les PME).

En région Centre, les chiffres de la DRTEFP qui portent sur un échantillon de 2 125 entreprises montrent que 5,87 % des salariés de ces 2 125 entreprises ont bénéficié d'un DIF en 2007.

Comme au niveau national, le taux d'accès au DIF varie selon la taille des entreprises. Il est de 3,42 % pour les entreprises de 10 à 19 salariés et de 27,43 % pour les entreprises de plus de 2 000 salariés (ne concerne que 2 entreprises).

Par ailleurs, quelle que soit la taille de l'entreprise, ce sont les ingénieurs et cadres qui ont bénéficié en majorité d'un DIF (10,88 %). Le taux d'accès des employés (relativement élevé dans les entreprises de plus de 500 salariés) et celui des agents de maîtrise est sensiblement le même (6,81 % et 6,21 %). Seulement 2,74 % des ouvriers ont bénéficié d'un DIF en 2007 dans les entreprises recensées.

Le financement du DIF est pris en charge sur le budget formation de l'entreprise. Mais, comme les formations qui s'inscrivent dans le plan de formation, les formations DIF peuvent également faire l'objet de financement de la part des OPCA dans certaines conditions. En 2006, la région Centre représentait 3,4 % du nombre total des DIF financés

³³ Bref n° 255 – août 2008 : « Le DIF, un outil pour réduire les inégalités d'accès à la formation continue »

³⁴ Perspective 2009 – Emploi et Formation dans les TPE-PME – Agefos-PME

sur la professionnalisation (3 411 pour 99 302) avec un taux d'accès quasiment identique à la moyenne nationale (0,59 % pour 0,60 %). Cependant, la croissance du taux d'accès entre 2005 et 2006 était inférieure à la moyenne nationale (219,1 % pour 263,8 %).

Les secteurs dominants de la collecte en 2006 étaient (sauf pour la construction : 2 %) très différents entre la région et l'hexagone (43 % contre 27 % pour l'industrie, 54 % contre 71 % pour le tertiaire).

Que disent les branches ou les entreprises ?

Selon les branches et les entreprises auditionnées, dans l'ensemble, le recours au DIF est assez peu développé. Il doit répondre aux priorités de la branche (définies par les OPCA). En tout état de cause, il s'inscrit dans le cadre du plan de formation de l'entreprise (**AREF-BTP**).

De manière générale, les dirigeants des TPE restent très peu informés des dispositifs de formation dont le DIF. Quant ils sont informés, ils se déclarent sceptiques sur l'intérêt du DIF. Ils voient dans le DIF une mesure de plus, un coût nouveau. De ce fait, les salariés des TPE ne sont pas informés. Le risque est que ce dispositif ne soit pas appliqué dans les TPE.

Mais, dans les grosses PME, la méconnaissance de la loi n'explique pas la faiblesse du nombre de demandes enregistrées. La plupart des PME auditionnées disent avoir communiqué en interne (au moment de l'entretien annuel d'évaluation ou communication jointe au bulletin de paie, sur les panneaux d'affichage en interne...) ; mais elles ne sentent pas un engouement particulier de la part des salariés. Les salariés ne semblent pas prendre la dimension ou l'intérêt (pour eux-mêmes) de leur propre formation et n'ont pas souvent de projets.

Pour certains DRH, le DIF ne semble pas un dispositif pertinent pour les salariés (9 salariés sur 200 dans une entreprise auditionnée ou 15 salariés sur 560 dans une autre).

L'utilisation du DIF est contrariée par les contrats à « temps partiels » ou les différents contrats de travail qu'un salarié peut avoir avec plusieurs employeurs (**FAF Propreté**).

Selon une entreprise de 530 salariés située à Vendôme, le DIF n'est pas bien connu ni compris. Le DRH pense qu'il n'est pas adapté aux grandes entreprises. Il n'apporte pas de plus-value.

Certaines entreprises se contentent de proposer un catalogue DIF ; d'autres utilisent le DIF pour financer (avec l'accord du salarié ?) un certain nombre des actions inscrites dans le plan de formation (décident que la plupart des formations inscrites dans le plan de formation peuvent s'inscrire dans le DIF). ? C'est le cas notamment du secteur de la logistique où parfois le DIF est « détourné » de sa finalité pour être « orienté » vers l'obtention d'un CACES même si les représentants des salariés reconnaissent que l'obtention d'un CACES est une plus-value pour le salarié.

Selon la déléguée interdépartementale de l'AGEFOS-PME Centre qui est intervenue en février 2007 lors d'une table ronde :

« Le DIF était mal parti. Les employeurs avaient des craintes. On a vécu la même chose avec le bilan de compétences qui est aujourd'hui largement entré dans les pratiques... La concertation est nécessaire. Les instances représentatives ont donc un rôle très important à jouer dans les entreprises de plus de 50 salariés. Le DIF va décoller quand les salariés s'en empareront ».

Ainsi, le DIF progresse lentement alors que les droits s'accumulent. Pour inciter les salariés à prendre leur DIF, certaines PME mènent des actions significatives.

C'est le cas par exemple d'une entreprise de 222 salariés, spécialisée dans la fabrication et le conditionnement de médicaments dans l'Indre-et-Loire. Le DIF fait partie des échanges lors des entretiens annuels. Lorsqu'un besoin de formation exprimé ne fait pas partie du plan, l'entreprise propose un DIF. En 2007, le recours au DIF a doublé dans cette entreprise.

L'action des Espaces Libres Savoirs dans le cadre du DIF

De plus en plus d'entreprises utilisent dans le cadre du DIF les Visa Libres Savoirs mis en place par la Région en 2004 en liaison avec tous les organismes concernés. Ce sont des formations de courte durée et modulables qui répondent aux besoins des salariés les moins qualifiés et qui correspondent au cadre du DIF. Selon les ELS de Pithiviers et d'Amboise, « les résultats sont à la fois modestes et contrastés mais encourageants. Il faut continuer

d'expliquer le DIF car on s'aperçoit que dans les TPE, beaucoup ignorent encore cette mesure. Le visa Libres Savoirs sert d'appel pour faire passer le message. Dès qu'un salarié va les voir pour un Visa Centre, on l'informe sur le DIF et on l'invite à faire une demande auprès de son employeur ». Cependant, la percée des Visas sur ce nouveau créneau ne peut se faire sans une implication forte des entreprises.

Lors de la mise en place du DIF, l'Espace Libres Savoirs de Chartres (ELS), porté par le GRETA, a commencé à prospecter par téléphone, mailings, e-mailings, réunions pour informer les entreprises, notamment les PME-PMI et les TPE, les sensibiliser et leur proposer des formations. Il a mis en place une démarche consistant à inciter le salarié à commencer par un DIF, l'objectif étant l'adaptation au poste, puis à positionner les Visas comme complément, en les inscrivant dans la continuité du parcours de formation. Sur l'ensemble des sites Chartres, Nogent-le-Rotrou et Châteaudun et sur l'année 2008, l'ELS a enregistré environ 150 stagiaires DIF, avec des durées individuelles de formation variant de 30 à 80 heures, ce qui représente pour l'organisme une hausse de 175 % par rapport à ses prévisions.

Le GRETA de Dreux prépare actuellement un projet de formation avec une entreprise pharmaceutique et l'OPCA C2P combinant aussi Visa Centre et DIF. L'entreprise a lancé une information auprès de ses salariés pour inciter les personnes intéressées à demander un DIF. En moyenne, les salariés disposent de 120 heures cumulées de DIF. Cette opération s'adresse à 40 opérateurs de lignes, un public de niveau V en majorité et porte essentiellement sur les savoirs de base en français-maths, notamment la communication écrite. A l'inverse de l'exemple de Chartres, l'entreprise pharmaceutique et l'OPCA souhaitent commencer par des formations Visas afin de vérifier l'assiduité des salariés, leur motivation puis continuer avec le DIF. L'idée majeure est d'adapter l'ensemble du contenu aux usages professionnels, en proposant d'entrée un Visa axé sur ces usages. Toutes les sessions devraient se dérouler au sein de l'entreprise, équipée pour ce type d'opérations.

D'autres entreprises ont profité de la conjoncture économique difficile (périodes de chômage partiel ou plan social) pour encourager le personnel à utiliser ses heures de DIF en faisant appel aux ELS qui vont sur place tenir une permanence afin de sensibiliser les salariés et leur présenter leur offre.

Pour le Céreq, « Dans la pratique, c'est l'entreprise qui fait usage du DIF et non le salarié ». En effet, on voit bien, à travers les exemples mentionnés ci-dessus, que le DIF fonctionne surtout lorsque l'entreprise a calibré une offre de formation DIF. Même si la démarche du DIF appartient au salarié, il faut une politique d'incitation.

Il semble, à travers ces exemples et des analyses faites par le Céreq, que l'accès au DIF permet d'accroître l'appétence pour la formation et de renforcer l'égalité d'accès à la formation en permettant à des salariés moins qualifiés de suivre une formation.

Néanmoins, les ELS signalent que la majorité des stagiaires DIF sont des salariés de structures moyennes ou grandes, de l'industrie et des services.

Selon la déléguée interdépartementale de l'AGEFOS-PME Centre : « Se former aujourd'hui, c'est aller 100 % vers le certifiant, le qualifiant, le diplômant. Avec les 20 heures du DIF, on ne fera pas du certifiant. Il s'agit donc d'envisager le projet professionnel dans son ensemble. L'articulation offre Visas/DIF peut se faire par étapes : le Visa, puis le DIF et enfin une période diplômante ».

2 - LE CIF-CDD?

Plutôt modeste au départ, le CIF CDI ne peut répondre aujourd'hui à son succès en raison d'un manque de moyens. Cela a pour conséquence de restreindre l'accès des salariés à cette promotion sociale.

Par extension, le dispositif CIF est ouvert aux salariés sous contrat à durée déterminée. Le niveau de formation ainsi que la finalité d'un CIF-CDD rejoignent ceux du CIF CDI (diplôme ou titre homologué). Le CIF-CDD s'adresse à une population plus jeune (la plupart des demandeurs ont moins de 34 ans). Alors que le FONGECIF ne peut pas financer toutes les demandes de CIF qui lui parviennent, la somme concernant le CIF-CDD n'est pas entièrement consommée.

Les chiffres du Fongecif Centre montrent la différence entre le montant de la collecte suivant le statut du contrat de travail du salarié :

Collecte CDI (0,2 % des salaires versés pour les entreprises de 10 et plus) : 17 M€,

Collecte CDD (1 % des rémunérations) : 3,2 M€, (soit un rapport du "collecté" de 1 à 5,3), auxquels s'ajoutent des aides du Fonds Social Européen, du Conseil Régional (pour le sanitaire et social) et de l'AGEFIPH.

La période de professionnalisation

Seuls les salariés en CDI sont concernés par ce dispositif et s'ils remplissent certaines conditions (qualification insuffisante, comptant 20 ans d'activité professionnelle ou être âgés d'au moins 45 ans, les femmes qui reprennent une activité professionnelle après un congé de maternité ou homme et femmes après un congé parental...). La période de professionnalisation comprend la construction d'un parcours individualisé de professionnalisation et une formation en alternance.

Les actions de formation suivies par les salariés doivent permettre en principe l'accès à une qualification professionnelle. Très peu d'entreprises auditionnées ont évoqué ce dispositif. Une entreprise spécialisée dans la cosmétique a souligné la faiblesse du recours à ce dispositif compte tenu des limites imposées par les conditions de la chimie (70 h mini). La DRH de cette société estime cette durée trop longue.

On peut néanmoins citer une expérience, en voie d'extension, de mise en œuvre de ce dispositif dans l'hôtellerie. Elle a concerné dans un premier temps 7 salariés d'un établissement tourangeau du groupe Accor. Les personnels d'étage ont suivi une formation modulaire au CFA des Douets, de janvier à avril 2008. Les cinq modules du programme sont nés des besoins de l'entreprise.

LA VAE

Une évaluation de l'impact de l'ANI du 5 décembre 2003 relatif à l'accès des salariés à la FTLV a été effectuée pour le Comité National pour la Formation Professionnelle. Il ressort qu'en 2006, la région Centre représentait 4,1 % du nombre total des VAE CDI avec un taux d'accès légèrement supérieur à la moyenne nationale (et une croissance du taux d'accès largement supérieure entre 2003 et 2006 à la moyenne nationale. Par contre, l'utilisation de ce dispositif restait très (trop) confidentielle en 2006 pour les salariés en CDD puisque la région Centre ne représentait que 2 % (8 salariés concernés) du nombre total pour l'hexagone (397 salariés).

Le rapport Besson « Valoriser l'acquis de l'expérience : une évaluation du dispositif de VAE » publié en septembre 2008, et le rapport du groupe de travail sur la VAE présidé par Vincent Merle présenté en janvier 2009 ont notamment mis en cause le manque

d'information et d'accompagnement des salariés et des entreprises. Ils ont également insisté sur le rôle que peuvent jouer les OPCA et les branches professionnelles pour promouvoir le dispositif.

Que disent les entreprises ?

Dans l'ensemble, les entreprises auditionnées n'ont pas signalé pas un nombre important de demandes de VAE. Elles considèrent qu'il s'agit d'une démarche personnelle et n'incitent qu'exceptionnellement les salariés à se lancer dans une VAE.

Le développement de la VAE se heurte selon certaines entreprises à la complexité de la démarche (préparation du dossier), comme à la difficulté de constituer des jurys.

Néanmoins, on voit apparaître des VAE collectives certaines entreprises.

Malgré les efforts de la Région, de la DRTEFP, des branches et des OPCA, le nombre de personnes qui déposent un dossier de VAE n'augmente pas de manière importante.

De manière transversale, il est observé que la VAE s'inscrit plus dans une démarche de certification que de construction de parcours et reste peu utilisée comme outil d'évolution **(GIP Alfa Centre le 12 03 2009)**.

Mais, les premières mises en œuvre de VAE collectives apparaissent pionnières et s'appuient sur une démarche volontaire d'entreprises. Dans ce cadre, certaines catégories de salariés peuvent bénéficier de ressources particulières (temps, financement, accompagnement, aide...) pour affronter la démarche.

Les outils tels que le DIF ou le développement de la GPEC peuvent favoriser la multiplication d'actions de VAE collectives.

5.3. Synthèse des résultats

L'analyse effectuée se propose de resituer les résultats de l'étude terrain dans le cadre théorique de l'agir compétent en relation avec la problématique du présent travail : comment développer les compétences des salariés de PME, en leur permettant un départ en formation avec une ingénierie adaptée.

Nous constaterons qu'au niveau de l'ingénierie de formation, le dirigeant de PME explicite les problèmes rencontrés lors de la mise en place d'une ingénierie de formation, car l'entreprise ne dispose pas de moyens suffisants pour permettre le départ en formation de ses salariés. En effet, après analyse des données, nous pourrions voir que les organisations telles que les OPCA, reconnaissent les difficultés des PME, d'ailleurs proposent-elles de soutenir les PME et ses salariés. Parmi ces solutions, elles préconisent un soutien à la fois financier mais également de privilégier certaines méthodes, telles que le tutorat, les échanges de salariés entre entreprise, mais également de les aider dans la construction de leur ingénierie de formation.

Aussi, une remise en question du système éducatif dans la mesure où les deux instances interviewées suggèrent de développer l'alternance. Pour elles, l'éducation nationale ne propose pas de formation adaptée pour permettre le renouvellement du métier. Nous ajouterons que notre enquête terrain nous amène à dire qu'il y a une faible utilisation du DIF, le CIF et de la VAE. Une méconnaissance du système de formation au sein des entreprises a été constatée. Notre analyse nous a également permis de soulever des problèmes liés aux problèmes d'organisation, les PME ne savent faire face à l'absentéisme, et ne savent mettre en place une ingénierie capable de parer contre cela.

Avant de procéder à la mise en place des préconisations, il est nécessaire d'opérer un retour critique sur la méthodologie de la recherche dans un souci de précaution quant à l'interprétation des résultats de l'enquête par rapport à la question théorique.

VI. METHODOLOGIE : CRITIQUE ET LIMITES

Trois fonctions générales de la compétence - intitulées catégories dans la méthodologie de recherche - ont été dégagées : construire la situation et s'y positionner, transformer avantageusement la situation, prendre un recul réflexif à l'égard de la situation. Les deux premières fonctions correspondent initialement à la « réflexion en action » (Schön, 1994) et la dernière à la « réflexion sur l'action ». Des questionnements correspondant aux différentes fonctions/catégories ont été élaborés pour mener les entretiens. Dans la perspective de la réflexion en action, le questionnement n'a pas à être explicite pour exercer une compétence. Il reste tacite et implicite, de même que les savoirs mobilisés. *« Dans l'action en situation, la personne se concentre plutôt sur le but qu'elle vise sans trop s'interroger sur les moyens utilisés, autrement elle ne serait plus efficace »* (Masciotra, 2005).

Concernant l'ingénierie de formation, se dégage des catégories plus complexes qui concernent le développement d'une ingénierie de formation, une ingénierie des compétences et une ingénierie organisationnelle. En effet, l'ingénierie de formation et financière, regroupent des sous ensembles qui doivent être opérationnels pour permettre une construction d'un plan de formation efficace.

Dans le cadre méthodologique de la recherche, il s'agit de reconnaître l' « implicite » dans les deux entretiens menés. Cet implicite n'est pas toujours objectivé avec les salariés dans le cadre de l'action de formation. Nous pensons cependant que les réponses portent en elles les indices d'une telle capacité, que nous pouvons, en tant que chercheurs dévoiler l'implicite pour l'explicitier à l'aide des concepts.

Enfin, nous pourrions dire que d'autres difficultés ont été rencontrées, et notamment dans la difficulté à trouver les interlocuteurs pertinents pour notre recherche, de nombreux entretiens ont fait l'objet de retranscription sans pouvoir exploiter réellement les données ce qui a compliqué la rédaction de ce mémoire.

TROISIEME PARTIE : PERSPECTIVES D’ACTION

I. LES PRECONISATIONS STRATEGIQUES

Notre recherche aboutit avec la formulation de préconisations qui ont pour but de proposer des pistes de travail et d'action en vue de construire un dispositif de formation adaptée à destination des salariés des PME. Elles ne constituent en aucun cas des solutions aux problèmes rencontrés par les PME, mais elles doivent être considérées comme des pistes éventuelles pour approfondir ce questionnement qui fut : Comment permettre le départ des salariés des PME en formation ?

Les préconisations sont élaborées en fonction du travail fourni lors de l'analyse des entretiens, et soulignent la question de départ. La question de la compétence, un concept transversal à la question de l'ingénierie de formation, est placée au cœur du système stratégique d'ingénierie. Le développement des compétences reste un enjeu important pour les entreprises et pour la société, et la développer en construisant des ingénieries adaptées reste le meilleur moyen de pérenniser l'action de développement des compétences.

En vue de notre étude nous proposerons donc deux préconisations en lien avec le concept de compétence aux salariés, des préconisations en directions des PME et des OPCA. Ainsi, une méthode est suggérée pour chaque préconisation afin de les mettre en œuvre.

Aussi, nous ajouterons que ces préconisations présentées en fin de notre travail de recherche, viennent en complément des préconisations effectuées en collaboration avec les élus du CESER qui composaient notre bureau de recherche sur les questions de la formation des salariés des PME. En effet, c'est donc dans le cadre de la mission au CESER et dans le cadre d'une commande du Conseil Régional, que nous avons pu émettre des préconisations en direction du Conseil Régional, l'ETAT, les organisations et des entreprises. Nous trouverons en annexe les préconisations du CESER.

1.1. Préconisations 1 : développer la réflexivité des salariés :

Mise en place d'atelier d'analyse de pratiques

La capacité à prendre du recul pour analyser sa pratique et transformer la situation en un réel apport expérientiel est au fondement des développements de la compétence. La réflexivité, est la capacité de prendre une certaine distance avec sa pratique et Le Boterf la décline en trois niveaux : la première consiste à apprendre dans l'action, en faisant. Le second niveau consiste à une description de l'action afin de comprendre la réalisation de l'action et enfin le troisième niveau consiste à transcender sa capacité à apprendre et la réflexivité devient elle-même source de savoir. Un processus d'auto-formation du sujet. Le salarié doit pouvoir réfléchir sur son action et décontextualiser sa pratique, déconstruire ses savoirs tacites pour en extraire les invariants.

Fiche méthodologique n°1

Afin de mettre en œuvre la réflexivité, nous proposons :

- **la mise en place d'atelier d'analyse de pratiques au sein de l'entreprise** : en s'appuyant sur les pratiques professionnelles des collègues et sur leurs propres pratiques, les salariés peuvent bénéficier d'un véritable échange des compétences. Cet atelier pourrait être organisé une à deux fois par mois, dans l'entreprise, et réalisé par un responsable de service.

L'entreprise peut également solliciter l'aide d'un OPCA pour faire intervenir un consultant extérieur. Le coût de l'atelier sera à moindre frais pour le directeur de PME et ne nécessite pas de déplacement des salariés à l'extérieur de l'entreprise.

- **un référentiel des pratiques** : sous la forme d'un document écrit, cet outil pourrait permettre aux salariés et aux tuteurs de partager des compétences et des pratiques en faisant des temps d'analyse du référentiel et ce document pourrait être utilisé comme un support pour les ateliers d'analyse de pratiques. Ce référentiel pourrait permettre à tout salarié de décrire sa pratique et de faire un bilan sur sa propre expérience terrain. Le partage des pratiques se faisant dans l'entreprise, les sujets comprendront d'avantage les problèmes rencontrés.

1.2. Préconisations n°2 en direction des PME et des OPCA

Mise en place d'une ingénierie adaptée et accompagnée pour les PME

Cette proposition permet aux PME d'avoir un suivi permanent et un accompagnement pour la construction d'une ingénierie de formation adaptée à son statut. Autrement dit, il s'agit d'étudier avec précaution les besoins de l'entreprise en matière d'ingénierie. Comme le précise Ardouin, il s'agit de mettre en œuvre une méthodologie, en établissant un diagnostic, une définition des objectifs, puis la construction du plan de formation en fonction des moyens matériels et financiers. L'évaluation quantitative et qualitative qui a eu lieu en fin de formation permet de faire un bilan sur la formation.

Afin de permettre aux PME d'avoir une construction d'une ingénierie adaptée à leurs contraintes et à leur fonctionnement, le chef d'entreprise pourrait solliciter un suivi régulier des demandes en formation des salariés. Une analyse régulière, et avec la même structure pourrait favoriser le développement des actions de formation des salariés.

Fiche méthodologique n°2

Afin de mettre en place une ingénierie adaptée, nous proposons :

- **Un référent formation** au sein de l'entreprise pourrait être l'interlocuteur entre les salariés, le chef d'entreprise et le conseiller formateur. Le choix d'un référent permettra d'avoir un lien entre les salariés et les décideurs, ainsi, de façon mensuelle, ce dernier pourrait faire le bilan des demandes en formation auprès des salariés et en discuter par la suite avec le chef d'entreprise et le conseiller formateur. Un dialogue à trois niveaux permet de dénouer des problèmes internes et créer des tensions au sein de l'entreprise. Cet outil permet également de préparer la construction du plan de formation.

- **Un accompagnateur formation** qui effectue un bilan mensuel, en collaboration avec le référent formation. Cet outil vient en complément du premier. L'accompagnateur pourrait au sein de la PME effectuer un travail d'investigation et de résolution de problème en lien avec la formation. Il pourra également être un support pour la réalisation de l'ingénierie de formation. Il pourra également étudier les problèmes organisationnels, et gérer de façon

autonome et prospective les absences. Il sera chargé de mener une investigation et d'établir l'état des lieux de l'entreprise concernant les problématiques liées à la formation. I sera un véritable appui aux responsables ressources humaines. Il sera chargé d'informer les salariés sur questions de formation, un guichet ouvert mensuel au sein de l'entreprise pourrait être organisé.

Sensibiliser les chefs d'entreprise

Il nécessaire que les chefs d'entreprise soient formés et de former leurs salariés. Malgré les informations sous des formes variées (brochures, numéro Vert téléphonique, plateforme téléphonique de certains OPCA, Internet...), trop de chefs d'entreprise –notamment de petites rencontrent des difficultés pour appréhender leurs besoins en formation. Trop souvent ces besoins, pour leurs salariés comme pour eux-mêmes, ne sont que très insuffisamment, voire pas du tout, perçus.

Fiche méthodologique n°3

Nous proposons de mettre en place des **sessions de formation obligatoires** : pour les chefs d'entreprise, pour une meilleure connaissance des dispositifs de formation. Ainsi, un conseiller en formation pourrait, au sein de l'entreprise ou dans un groupe de chef d'entreprise, formerait et informerait ces derniers non seulement des dispositifs de formation, mais également ce qui peut être proposé à leurs salariés et le cadre juridique de la formation. Ainsi, les dirigeants pourront informer sans appréhension leurs salariés sur la VAE, le CIF-DIF...

Développer la poly-compétence et la mutualisation

Parmi les freins avancés par les entreprises (particulièrement les plus petites) pour inscrire leurs salariés en formation, l'absence –non remplacée- est très souvent citée : priorité à la production. Les modes de management, la recherche constante de davantage de productivité ont souvent conduit à la spécialisation des salariés, en ignorant alors leurs compétences potentielles, inutilisées de fait dans l'entreprise. L'un des moyens pour faciliter les départs en formation est le recours aux groupements d'employeurs. Mieux informer les entreprises, les inciter, démultiplier l'utilisation des outils existants permettant de recenser les compétences des salariés, connues et inconnues, permettrait d'initier une démarche de GPEC favorisant une meilleure utilisation des potentiels de développement qu'elles possèdent.

Fiche méthodologique n°4

- La création d'une banque de données : où les groupes d'employeurs pourraient recenser les compétences de leurs salariés et de leurs disponibilités. Les échanges de salariés pourraient un bon moyen pour les chefs d'entreprise d'anticiper les départs en formation de leurs salariés. Sous une forme virtuelle (informatisée) ou matérielle, cet outil serait mis en place par les chefs d'entreprise pour faciliter la communication entre eux et ainsi échanger et mutualiser des données sur la compétence, les formations ou les absences de leurs salariés.

Inciter les branches et les OPCA à mieux observer les pratiques de formation dans les entreprises : adhérentes et recenser les freins dans le cadre des aides qui leur sont accordées Ils pourraient également, inciter, par la constitution d'un groupe de travail, une démarche partagée débouchant sur la définition des indicateurs permettant une meilleure connaissance des pratiques de formation dans les PME. Les résultats issus de l'observation faciliteraient l'analyse, puis la remédiation aux difficultés repérées, pour un meilleur développement professionnel des salariés et des entreprises qui les emploient.

Mise en place d'un accompagnement pour une meilleure ingénierie financière

Notre analyse nous amené à mettre en exergue une problématique liée à la méconnaissance des dispositifs de financement des formations du chef d'entreprise. La polyvalence du dirigeant (directeur et responsable ressources humaines) négligent très souvent son rôle dans la gestion des compétences de ses salariés. Une formation et un accompagnement approprié pourrait permettre à l'entreprise de réduire ses couts en formation mais également de débloquer des fonds auprès d'organismes dédiés à cette tâche.

Connaître l'ensemble des dispositifs financiers de la formation et les acteurs ressources reste le principal objectif de cette préconisation. L'intérêt est de former et d'informer le chef d'entreprise et son équipe chargée de la formation de maitriser tous les outils pour utiliser avec efficacité les solutions de financement dédiés à la formation. Il s'agit également de comprendre le fonctionnement des différents dispositifs dans le système de cofinancement

Fiche méthodologique n°3

Pour mettre en œuvre cette préconisation, nous proposons :

- Création d'un tableau de bord des financements de la formation : avec l'aide d'un conseiller régional et d'un conseiller OPCA, permettrait au chef d'entreprise d'identifier les véritables couts des formations, mais aussi d'avoir un accompagnement dans ce domaine. Le tableau de bord pourrait être un véritable outil comme un indicateur de progrès sur les couts et les financements. Une fois par mois, les trois entités pourraient organiser des réunions de travail leur permettant de réfléchir mutuellement sur les coûts de financement de la formation dans l'entreprise.

Un véritable outils d'analyse, le tableau de bord sert également d'évaluation financière stratégique, une analyse approfondie des organismes de financement, ainsi pourrait se construire un plan stratégique de récoltes des fonds pour la formation des salariés.

II. CONCLUSION GENERALE

Le développement de la compétence reste un enjeu précieux dans notre société. Aussi, une notion de plus en plus importante dans notre champ professionnel est l'ingénierie de la formation. Comme nous l'avons, celle-ci requière une démarche particulière. Notre objectif dans le cadre de ce master était d'essayer, grâce aux différents enseignements, de mettre en place une démarche d'investigation structurée et concrète avant de concevoir une analyse portée sur la question de la compétence chez les techniciens de maintenance set comment mettre en place une ingénierie adaptée du coté des entreprises et des opca.

Nous souhaitons également associer à ce mémoire, notre contexte de l'étude, qui est la mission au CESER de la Région Centre. Grace à cette mission, j'ai pu accéder à un certains nombres de ressources pour construire mes recherches.

L'approche par la compétence et l'ingénierie de formation ont fourni le cadre conceptuel de notre travail et des outils de recherches applicables à des situations de formation: d'une part en nous intéressant au cheminement formatif des techniciens de maintenance selon l'épistémologie praxéologique, *l'action précède le savoir*, et d'autre part en mettant en évidence les relations entre les composantes du dispositif : compétence : mobilisation des ressources et réflexivité. Menée sur des individus en formation, la recherche s'est focalisée sur les éléments reliant l'approche praxéologique des compétences et le développement de compétences, au sein d'un segment d'un dispositif de formation. Bien que non représentatifs du dispositif dans son entier, les résultats de la recherche ont dégagé un certains nombre d'indices exploitables à notre sens par les propositions d'amélioration émises sous forme de préconisations. La recherche a ainsi eu l'avantage d'approcher une question théorique en se fondant sur les résultats d'une intervention sur le terrain.

En parallèle, une étude longitudinale menée sur les questions d'ingénierie de formation : comment mettre en place une action coordonnée pour parer aux problèmes des pme a été construit. Un travail en complément (sur la compétence) a été fait pour comprendre qu'il ne peut avoir développement des compétences sans une mise en place d'une action coordonnée d'ingénierie de formation..

Enfin, Cette mission nous a amené à réfléchir sur la formation de ces techniciens, sur les métiers des PME, et de mener certaines investigations conceptuelles par rapport aux concepts de compétence, ingénierie financière et organisationnelle, et d'ingénierie de développement des compétences. Nous nous sommes interrogés sur le rôle de la compétence.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Ardouin, TH., *Ingénierie de la formation pour l'entreprise*, Dunod, Paris, 2008
- Bardin, L., *L'analyse de contenu*, Quadriges, Paris, 2007
- Bourgeois, E., Nizet, J., *Apprentissage et formation des adultes*, Paris, PUF, 1999
- Bourgeois, E., « Interactions sociales et performances cognitives », dans Carré P., Caspar P. (s.d.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2004, p. 301-316
- Carré, P., Caspar, P. (s.d.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2004
- Chomsky, N., *Structure syntaxique*, Paris, Seuil, 1969
- Clénet, J., préface d'A. De Perreti, *La dynamique de l'ingenium*, Paris, L'Harmattan.
- Crozier, *L'entreprise à l'écoute*, Seuil, 1989
- Dolz, J., Ollagnier, E., *L'énigme de la compétence en éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2002 *Formation pour les professions de l'éducation*, INRP no 36, Paris, Lyon, Rouen, 2001
- DROZ J.P., « *Le développement des compétences dans un dispositif hybride* », Paris l'Harmattan, 2008
- Fournier, P.-S., *Soutenir le développement de compétences par la conception d'aides à l'apprentissage sur le cours de la vie professionnelle*, RI/IR, vol. 59, no 4, 2004
- Gillet, P., « Pour une écologie du concept de compétence », *Education Permanente, La compétence au travail*, no 135, 1998
- Guillaumin, C., *Actualisation des nouvelles ingénieries de la formation et du social*, l'Harmattan, 2002
- Knowles, M., *L'apprenant adulte*, Editions d'Organisation, Paris, 1990
- Labro, P., *Frantz et Clara*, Albin Michel, Paris, 2006
- Le Boterf, G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Eyrolles, Editions d'Organisation, Paris, 2008
- Masciotra, D., *Vie pédagogique*, 2008, p. 134
- Piaget, J., *Biologie et connaissances*, Paris, Gallimard, 1973

Saint-Arnaud, Y., « La réflexion dans l'action: un changement de paradigme », *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, INRP no 36, Paris, Lyon, Rouen, 2001

Schön, D.A., *Le praticien réflexif*, Editions Logiques, Montréal, 1994

Valéry, P., *Introduction à la méthode de Léonard de Vinci*, in œuvre collection Pléiade, Paris.

Varela, F., *Autonomie et connaissance*, Seuil, Paris, 1989

Varela, F., Thompson E., Rosch E., *L'inscription corporelle de l'esprit*, Seuil, Paris, 1993

Van der Maren, J.-M., *Méthodes de recherche pour l'éducation*, De Boeck, Bruxelles, 2004

Vico, G., *La science nouvelle principe d'une science nouvelle relative commune des nations*, traduction par Pons P.

Wittorski, R., « De la fabrication des compétences », *Education Permanente, La compétence au travail*, no 135, 1998

Wittorski R.,(1996). « *EVOLUTION DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES TUTEURS PAR L'EXERCICE DU TUTORAT* », in *Recherche et Formation*, n° 22, 1999, p.p. 38

Zarifian, Ph., *Le modèle de la compétence*, Editions Liaisons, Ruel-Malmaison, 20

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....	2
INTRODUCTION.....	3
PREMIERE PARTIE : LA COMPETENCE : UN ENJEU STRATEGIQUE POUR L'INGENIERIE DE FORMATION	
DU PROJET E FORMATION EN MASTER STRATEGIE EN INGENIERIE EN FORMATION A L'ELABORATION D'UN PROJET PROFESSIONNEL DANS L'ENSEIGNEMENT.....	7
A. Du projet de vie au projet professionnel.....	7
B. La mission associée au mémoire.....	8
C. Emergence de la question de recherche.....	8
I. LES ENJEUX DE LA COMPETENCE EN ENTREPRISE.....	9
1.1. Histoire d'une notion.....	9
1.2. Les enjeux de la compétence : un concept incontournable en entreprise.....	11
1.3. Action compétente : agir avec compétence.....	13
1.4. La logique compétence.....	13
II. LA COMPETENCE : UN CONCEPT EN PERPETUEL MOUVEMENT.....	16
2.1. Le modèle de la compétence.....	16
2.1.1. Le modèle de la compétence selon Zarifian.....	16
2.2. Le concept de compétence et le processus d'appropriation des compétences.....	19
2.2.1. Qu'est ce qu'être compétent ?.....	20
2.3. La compétence individuelle et collective.....	22
2.4. Synthèse.....	24
III. LA COMPETENCE DANS LE CHAMP DE LA FORMATION.....	25
3.1. La compétence comme outil praxéologique.....	25
3.2. La réflexivité, une dimension de la compétence.....	26
3.3. La compétence au carrefour de trois invariants.....	29
3.3.1. La situation.....	30
3.3.2. Les ressources.....	30
3.3.3. L'action.....	31
3.4. Synthèse.....	32
IV. LE CONCEPT D'INGENIERIE (...) DE FORMATION.....	33
4.1. « De Giambattista VICO à Paul VALERY ».....	33
4.2. Des années 60-70 à l'évolution du concept d'ingénierie de la formation.....	35
4.3. De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences.....	37
4.3.1. Ingénierie et formation.....	37
4.3.2. L'Ingénierie : Un concept en renouvellement.....	41
4.3.3. Objet et méthode de l'ingénierie de formation.....	42
4.4. Définition de l'ingénierie de formation.....	42
4.5. Synthèse.....	43

V. L'INGENIERIE DANS LE CHAMPS DE LA FORMATION.....	44
5.1. L'ingénierie de formation pour l'entreprise.....	44
5.2. Démarches de l'ingénierie de formation.....	46
5.2.1. Le diagnostic dans l'ingénierie de formation.....	46
5.2.2. Définition des objectifs.....	48
5.2.3. La conception du plan de formation.....	49
5.2.3.1. Le contenu de la formation.....	49
5.2.3.2. Les bénéficiaires.....	49
5.2.3.3. Le budget.....	50
5.2.3.4. Le choix des formateurs.....	50
5.2.3.5. Le calendrier de formation.....	51
5.2.3.6. Les moyens.....	51
5.2.3.7. Les moyens matériels.....	51
5.2.3.8. Les outils pédagogiques.....	51
5.2.4. L'évaluation.....	52
5.2.4.1. L'évaluation de satisfaction.....	52
5.2.4.2. L'évaluation pédagogique.....	52
5.2.4.3. L'évaluation économique.....	53
5.2.5. Synthèse.....	53
CONCLUSION GENERALE.....	54

DEUXIEME PARTIE : METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET CONTEXTE
--

I. PRESENTATION DU CONTEXTE ET DE L'ETUDE TERRAIN.....	57
1.1.La question de départ, problématique et hypothèses.....	57
1.2.Ma mission au CESER.....	58
II. LE CONTEXTE REGIONAL.....	58
2.1.Présentation du Conseil Economique et Social Régional.....	58
2.2.Fonctionnement et composition.....	58
2.3. Les missions.....	61
2.4. Les objectifs.....	61
III. METHODOLOGIE DU RECUEIL DES DONNEES.....	62
3.1.Le choix de l'outil de recherche.....	63
3.1.1. Objectifs généraux.....	64
3.1.2. Pourquoi les entretiens semi directif ?.....	64
3.2.La construction de cet outil de recherche.....	65
3.2.1. Un questionnaire pour l'entretien.....	65
3.2.2. Une grille d'entretien pour l'entretien.....	66
3.2.3. Déroulement des entretiens.....	66
3.3.Présentation des entretiens.....	66
3.4.Le public visé.....	67
3.5.Approche synthétique de chaque entretien.....	67

IV. ANALYSE DES ENTRETIENS DES TECHNICIENS DE MAINTENANCE EN SITUATION DE FORMATION	71
4.1. Traitement des données.....	71
4.2. Analyse catégorielle.....	73
4.3. Analyse des critères.....	74
4.3.1. Critère « but et intention dans la situation	74
4.3.2. Critère « Utilisation des ressources internes ».....	76
4.3.3. Critère « utilisation des ressources externes ».....	77
4.3.4. Critère « capacité réflexive ».....	78
V. ANALYSE DES ENTRETIENS DE RESPONSABLE D'ORGANISATION : RESPONSABLE D'OPCA ET DIRIGEANT DE PME.....	81
5.1. Interprétation des résultats.....	83
5.1.1. Analyse catégorielle.....	91
5.1.2. Analyse en unité de sens.....	92
5.2. Mise en relation des résultats avec les données secondaires et documentaires recueillis dans le cadre de la mission	95
5.3. Synthèse des résultats.....	109
VI. METHODOLOGIE : CRITIQUE ET LIMITES.....	111

TROISIEME PARTIE : PERSPECTIVES D'ACTION

I. DES PRECONISATIONS STRATEGIQUES.....	112
II. CONCLUSION GENERALE.....	119
III. REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUE.....	121
IV. TABLE DES MATIERES.....	123
V. ANNEXE.....	126
11.1. ANNEXE 1 : Retranscription des entretiens.....	128
11.2. Grille d'analyse des entretiens.....	153
11.3. Préconisations du CESER.....	177

ANNEXES

Retranscription de l'entretien avec
Christophe, directeur de PME.

SM : Monsieur, tout d'abord, merci d'avoir accepté de me rencontrer, avant toute chose, pouvez-vous me présenter en quelques mots votre entreprise.

C1 : L'entreprise J, sa création en 193, intervient uniquement dans le domaine des Travaux Publics (assainissement, eau potable) et du Génie Civil (stations d'épuration, télécommunications, entretien de patrimoine), essentiellement dans le département d'Indre et Loire. Elle assure plus principalement, cependant la maintenance des postes transformateurs électriques qu'elle a construits, dont certains se situent à 500 km de son implantation. Le capital est détenu par deux dirigeants et 10 cadres actionnaires. Son effectif évolue de 20 à 100 salariés. La moyenne d'âge est de 38 ans. Les salariés, sous contrat CDI, ont un horaire annualisé de 1 600 heures. Cette double compétence réseaux-VRD et génie civil nous permet de répondre à des offres complètes et de maintenir un niveau régulier d'activité. L'entreprise s'est structurée pour mener les chantiers qui lui sont confiés, sans intérim ni sous-traitance, le dirigeant ayant fixé à 5 % maximum de la masse salariale la part qu'il accepte de consacrer à l'emploi intérimaire. Il y a globalement peu d'HS dans l'entreprise. Ah, oui l'entreprise est certifiée ISO 9001 depuis plus de 10 ans.

SM : Si vous permettez, nous allons entrer dans le vif du sujet, la question de la formation. Quel part de budget consacrez-vous à la formation ?

C1 : Le budget formation, y compris les formations obligatoires : secourisme, CACES, FIMO, FCOS, Habilitations électriques, représente 6 % de la masse salariale, le turn-over est faible tout comme l'absentéisme.

SM : Oui, il est convenu de dire cela. Cependant, pouvez-vous me dire quelle est votre politique de formation ? Et notamment lorsqu'il s'agit des seniors ?

C3 : L'entreprise a traité le problème de la pyramide des âges en attirant des jeunes et en ramenant la moyenne d'âge du personnel à 38 ans ? L'entreprise doit s'adapter aux évolutions techniques (stations d'épuration sur lit de roseaux) pour rester compétitif, mais surtout assurer les objectifs du chantier (qualité, délais) et respecter

des règles et des rapports clairement énoncés envers le client et entre les salariés
30 (sécurité, horaires, tenue, communication...).

SM : Certes l'objectif, en ce qui concerne des compétences de l'entreprise de façon générale, elle doit rester compétitive, mais pour cela, vos salariés doivent également détenir des compétences dites « actualisées » afin de répondre aux besoins des nouvelles technologies ? Les nouvelles machines qu'il faut savoir réparer par exemple et l...

35 **C1 : Oui, tout à fait, le président de la PME, fortement impliqué dans les structures régionales de formation du BTP, mise fortement sur le tutorat : plus de 40 tuteurs ont été formés (durée de l'action : 4 jours) tandis que la moitié de l'effectif a bénéficié de cet accompagnement. Tout départ de l'entreprise exige préalablement d'avoir formé son successeur. La lecture de la presse économique montre que l'entreprise s'est ainsi**
40 **construite une "image de marque sociale et une éthique" considérée d'abord comme le socle de son développement.**

SM : La question principale est de savoir comment vos salariés partent en formation, alors qu'il s'avère difficile de les remplacer durant leurs absences. Quelles sont vos actions pour mener à bien cette transition, le temps de la formation de vos salariés ?...

45 **C1: Notre engagement dans la voie de la performance globale et de la construction durable est notre quotidien. L'entreprise est investie depuis plus d'une dizaine d'années dans une forte politique de gestion par les compétences, ingénierie de la formation, parcours professionnels, tutorat, évaluation des compétences.... Toute progression professionnelle est reconnue financièrement. Lorsqu'un salarié part en**
50 **formation, il est vrai que nous connaissons une certaine « perturbation », ce mot est à prendre avec des pincettes, mais notre équipe essaie de prévoir longtemps à l'avance ces départs en formation pour pouvoir anticiper d'éventuels problèmes.**

SM : Quels problèmes exactement ?

C1: Eh bien, il s'agit d'anticiper sur les plannings, prévoir une équipe suffisante pour
55 **pouvoir répondre aux tâches à accomplir, par exemple des réparations de pannes à assurer à notre client. Il est important pour nous, et surtout pour la survie de l'entreprise, de répondre aux besoins du marché, rester compétitif...**

SM : oui, mais concernant ces problèmes...précisez

60 **C7: Oui oui, ces problèmes sont principalement les absences. Une entreprise fonctionne quand il y a des salariés, et c'est vrai que lorsqu'il y a des départs en formation, c'est comme les absences...Bref, on essaie au maximum de parer et d'anticiper ce type de problèmes. Je n'aime pas dire « problèmes » car il ne s'agit pas de cela, il s'agit surtout d'une certaine organisation interne.**

65 SM : Vous avez un exemple ? Sur l'organisation des techniciens de maintenance par exemple ?

C1: Oui, par exemple, il y a deux mois, deux de nos techniciens sont parties se former sur de nouvelles machines, comment les réparer etc...eh bien, on s'est arrangé pour faire en sorte que l'entreprise tourne bien. On a fait appel à une agence d'intérim, car on n'avait pas le choix, une forte demande était en attente, sinon la plus part des cas
70 **on propose des heures sup aux salariés intéressés, afin de résoudre tout ça. C'est pas toujours facile de gérer ça, mais c'est sur la base du volontariat de nos salariés.**

SM : Ce sont des heures sup payées ou bien récupérées ?

C1 : Non, payées, mais on laisse également le choix. Parfois, lorsqu'il s'agit de quelques heures, nos salariés récupèrent ça en RTT. J'estime au contraire que la
75 **formation fait faire des économies -sans pouvoir les chiffrer- à l'entreprise. Il refuse de faire du bénéfice à court terme.**

SM : Quel est votre plan de formation ?

C1 : Le plan de formation est élaboré à partir des besoins collectifs par ex le traitement des TMS qui a vu la participation de tous les salariés durant 2 jours et
80 **individuels. Une commission formation, composée du chef d'entreprise, de la RRH, d'un conducteur de travaux et de 3 représentants désignés par les IRP présentes au C.E, se réunit tous les 3 mois pour élaborer et suivre le déroulement du plan de formation. La démarche en amont d'une action de groupe consiste à retenir une problématique de l'entreprise qui fera ensuite l'objet d'une analyse, d'un constat**
85 **partagé et d'une synthèse qui permettra de définir les objectifs de l'action de**

formation. Aussi l'entretien individuel annuel permet de définir les "déficits de compétences", dans un esprit positif de progression professionnelle qui exclut la "stratégie de l'échec". Il n'y a pas d'action de formation sans positionnement préalable du bénéficiaire, individualisation du parcours et sans désignation d'un

90 "tuteur" en charge de lui apporter son appui.

SM : A quel moment se déroulent les temps de formation ?

C1: Bien évidemment sur le temps de travail, et sur le site quand le groupe est suffisant. Vous savez je ne m'oppose pas quand la demande de formation d'un salarié vise son évolution professionnelle. Le CIF permet d'ailleurs de répondre à des besoins

95 personnels de changement, mais, dans ce cas, il n'y a pas d'engagement de retour dans l'entreprise.

SM : Et de la VAE ?

C1 : La VAE -idée jugée saine- est considérée comme présentant une procédure extrêmement lourde, nécessitant un réel accompagnement. De plus, il lui est reproché

100 la grande difficulté pour réunir régulièrement le jury. Le DIF ne semble pas un dispositif pertinent pour les salariés, on d'ailleurs 9 salariés y ont eu recours. En tant que dirigeant, j'aimerais plus de simplification (Bâtiment, TP, Artisans), mais il ne faut pas "casser le système" puisqu'il fonctionne. Le GFC-BTP développe une véritable ingénierie de formation qui se traduit par des référentiels métiers qui

105 répertorient les tâches effectuées et les compétences associées. Le GFC-BTP a une partie recherche et développement. Il a mis au point une manière d'évaluer "objective" (BTP-QCM).

SM : Maintenant, je souhaite savoir quelle ingénierie vous adaptez pour gérer les compétences de vos salariés ?

110 C1: Il aurait fallu que je voie ça avec mon responsable RH..heu...en fait on emploie le système d'ingénierie habituelle. On analyse les besoins de nos salariés, d'ailleurs on effectue un questionnaire chaque année...Notre OPCA nous aide d'ailleurs à mettre en place l'organisation. Et après, on voit ce qu'on peut faire côté administratif, aide financières etc....

115 SM : Oui, mais lorsqu'un salarié souhaite faire une formation qui n'est forcément en lien avec le métier ?

C1 : Non, là, c'est vrai que c'est difficile, mais on essaie de privilégier les compétences liées au métier, c'est-à-dire des formations surtout pour les nouvelles machines, savoir les réparer, analyser le problème...expliquer ce qu'on fait...le déficit en compétence
120 existe !

SM : Mais quelle est la méthodologie à suivre pour les faire partir en formation ?

C1 : On établit ça en fonction de notre plan révisé de formation. On sait qui va partir à l'avance dans l'année et organise ça en fonction des besoins de compétences de l'entreprise. On l'adapte en fonction de ce qu'on veut et comme ça on fait évoluer
125 le salarié tant au niveau de ses compétences qu'au niveau évolution professionnelle.

SM : Rencontrez-vous des problèmes dans l'organisation, vous arrivez à gérer les départs ?

C1: Ah non, ce n'est pas toujours facile, car qui dit faire partir un salarié en formation cela veut dire absence...au boulot (rire). Oui, on essaie d'anticiper ces
130 problèmes de manque de personnel, en adaptant l'organisation du travail des gars. On leur demande comme je vous l'ai dit en faisant des heures sup ou très souvent on embauche en intérim ou des saisonniers...L'OPCA est là pour essayer de nous trouver des solutions au niveau organisation. Sa m'est arrivé de solliciter de l'aide à un collègue d'une autre entreprise, elle était plus grande que la mienne, dans sa ne le
135 dérangeait pas, les effectifs sont plus gros et donc un ou deux personnes absentes c'est gérable, moi ici, on compte les uns sur les autres !

SM : Faites-vous du tutorat au sein de votre entreprise?

C1 : Le tutorat est une réalité positive.

SM : Et le rôle des OPCA ?

140 **C1: Pour moi, 20 % des OPCA remplissent correctement leurs fonctions. Je reproche à l'Education nationale certaines choses : retard de "prospectives métiers", manque de professeurs techniques, relations parfois difficiles avec les entreprises. Je considère que l'Education Nationale n'a pas à former à un métier mais doit donner une formation "générale" (résumée de façon volontairement caricaturale par "lire, écrire**
145 **et compter") et "offrir des ouvertures technologiques sur un secteur donné. S'il privilégie un niveau de recrutement post-bac, Je défends à fond l'alternance, je conçois de façon très exigeante pour les formés (comme pour les formateurs !). J'avoue que je n'hésite pas à recruter des jeunes plus ou moins en difficultés ou peu formés ou des chômeurs via diverses structures (ANPE, Missions locales,...) : après**
150 **sélection sévère par la structure en fonction des emplois que j'ai préalablement définis et un stage de 3 mois dans l'entreprise, je retiens les jeunes et recrute après formation par alternance. De façon générale, l'exigence semble être une constante dans mon entreprise (travail, attitude, qualité, sécurité, fonctionnement, refus de la démagogie,...).**

155 **SM : Que pensez-vous de la Formation Tout au Long de la Vie ?**

C1: Je regrette le fait que le nouvel accord sur la FTLV entre partenaires sociaux va priver les entreprises de ressources (de 5 à 13 %) pour former leurs salariés avec cette création du fonds de solidarité. Je pense que les entreprises doivent être obligées de "jouer le jeu" de la formation et je propose de taxer celles qui n'en font pas. Pour
160 **les PME je suggère que le salarié parti en formation soit remplacé par un autre payé par l'état ou la région.**

SM : Vous avez d'autres propositions pour permettre aux salariés des PME et TPE de patir en formation ?

C1: Je n'ai pas la prétention de dire que je détiendrai les solutions aux problèmes, surtout que chaque cas est différent selon les entreprises, donc je ne peux pas
165 **dire...mais il est vrai que l'Etat et surtout les Régions doivent trouver des solutions pour répondre aux besoins des PME. La compétence est la clé de voute pour une PME, alors sans cela comment ferai-t-elle ? Il faut que les Régions s'investissent pour**

essayer d'aider financièrement ces entreprises en difficultés, et comme je l'ai déjà dit,
170 **il qu'elle finance les salariés remplacés, ou créer un système d'aide.**

SM : Pensez-vous donc que c'est à la Région ou l'Etat de trouver ces solutions ? non, les entreprises entre elle, ou les OPCA à qui vous confiez l'argent de la formation de vos salariés ?

C1 : Oui ! Tout à fait, mais les OPCA nous aide énormément en question
175 **d'ingénieries, mais parfois l'argent ne suffit pas !**

SM : Que pensez-vous des séniors ? Ils pourraient occuper cette fonction de remplaçant ?

C1 : Oui, tout à fait, mais il les trouver ! Il y en a qui ne veulent plus travailler, ou
bien ils ne connaissent pas parfois les évolutions du métier, cette piste est à creuser
mais qui va s'en charger ? Mutualiser ce n'est pas la volonté de tout le monde, c'est là
180 **tout le problème ! Les séniors pourront en effet solutionner un certain de nombre de**
lacunes ! Enfin, on ne va pas changer le système. Malheureusement je dois y aller, un
rendez-vous m'attend.

SM : Je vous remercie monsieur J-C B de m'avoir reçu. Vous avez répondu à mes questions. Je vous tiendrai au courant de mon projet ? Merci beaucoup.

185 **C1 : De rien, bon courage pour votre mémoire.**

Retranscription de l'entretien n°2 avec
Olivier, un délégué régional d'OPCA

SM : Monsieur, bonjour, merci de me recevoir aujourd'hui, comme je vous l'avais précisé, dans le cadre de mon mémoire de recherche sur les formations des salariés PME, je souhaitais savoir comment un OPCA gèrait les problèmes des dirigeants PME pour répondre aux besoins de formation de ses salariés. Avant toute chose, pouvez-vous me
5 présenter votre OPCA l'ANFA.

**O2: L'ANFA couvre les activités de service qui interviennent en aval de la construction automobile cycles et motos, durant la durée de vie, dès après que le véhicule est construit, sauf véhicules agricoles et travaux publics. Sont concernées les activités de vente, maintenance, contrôle technique, réparation, déconstruction, auto-
10 écoles, stations services, nettoyage, location de véhicules, gestion de parc qui représentent 70 métiers différents. Le commerce, l'entretien et la réparation constituent le cœur des activités de la branche, presque 3 000 entreprises, 15 800 salariés en région Centre. 50 % des salariés sont ouvriers dont presque 85 % qualifiés. La part des emplois tenus par des femmes (en diminution) est de 22 % en
15 région Centre (20,3 % pour la France). 60 % des salariés ont entre 25 et 49 ans. L'ANFA est collecteur exclusif pour la professionnalisation et la contribution pour la formation continue des entreprises de moins de 10 salariés. Elle est mandatée par les partenaires sociaux pour représenter la branche en tout ce qui concerne la formation professionnelle, tant initiale que continue. Quatre grandes évolutions sont à noter : On a
20 participé à la Réglementation européenne Multimarques, séparation vente/après vente, fin d'obligation des "pièces d'origine constructeur".**

**A l'organisation des entreprises au développement des groupes comme Feu Vert, Midas...; et Technologie automobile, électronique et informatique embarquée, sécurité passive, fiabilité accrue des équipements... Et enfin au niveau de la
25 Démographie avec l'accélération des départs en retraite, tendance négative de l'évolution des effectifs, mutations des emplois, redéfinition des qualifications professionnelles (Répertoire National des Qualifications des Services Automobiles); Nécessitent la progression continue des compétences des salariés.**

SM : Que pensez-vous de la formation des jeunes qui intègrent une entreprise ?

O2 : Certes une élévation du niveau, mais cette élévation du niveau de compétences ne correspond pas aux niveaux (V, IV, III ...) tels que définis par l'Education

Nationale. Le BAC Pro en 3 ans est considéré comme mal adapté aux emplois proposés dans les secteurs d'activités couverts par l'ANFA. Un CAP (60 % des recrutements) suivi d'un CQP ou d'une mention complémentaire répondrait mieux
35 aux besoins des emplois proposés.

SM : et concernant le contrat de professionnalisation ?

O2 : Les contrats de professionnalisation. Ils font l'objet d'une prise en charge financière de l'ANFA. En 2007, le nombre de ces contrats est de 117, 3 % du total
40 branche en région Centre 3 937 pour l'hexagone. Il est en augmentation sensible en 2008, 5 600 nationalement.

SM : Et de la formation continue ?

O2: Il faut distinguer les entreprises qui sont affiliées à un constructeur "avec
panneau" de celles qui ne le sont pas "sans panneau". Pour les premières, les actions
de FPC font l'objet d'un catalogue élaboré et proposé par le constructeur. La
45 participation à ces actions est fortement recommandée et conseillée aux entreprises
"avec panneau". La véritable difficulté concerne l'implication des "sans panneau".
Nombre de ces entreprises ne mesurent pas suffisamment les problématiques
soulevées par les évolutions technologiques et ne prennent pas en compte l'évolution
démographique qui va conduire à leur disparition si la continuité de l'activité départ
50 à la retraite du chef d'entreprise n'est pas anticipée.

SM : Quel est donc le rôle de l'ANFA ?

O2: L'ANFA met en place une politique d'accompagnement des entreprises et des
salariés. Elle a élaboré une procédure concernant la prise en charge des actions de
formation destinées aux salariés des ses adhérents. Elle facilite le départ en formation
55 en réglant directement la presque totalité des coûts pédagogiques, il reste en moyenne
50 euros à la charge de l'entreprise pour une action d'une durée de 3 jours. Elle a
signé un EDEC (Engagement de Développement des Emplois et des Compétences)
national, co-financé par l'Etat et le FSE, décliné régionalement par des ADEC
(Actions de Développement des Emplois et des Compétences) avec participation
60 financière du Conseil régional et une gestion de l'enveloppe confiée aux délégations
régionales. Malgré l'embauche d'une conseillère dédiée au suivi de cette déclinaison

régionale, l'ANFA est confrontée à une réelle difficulté pour la mise en œuvre des actions.

SM : Que pensez-vous des difficultés des chefs d'entreprise et plus précisément donc des
65 PME, à faire partir leurs salariés en formation d'une part par manque de moyen, remplacement des salariés absents et de manques de moyens financiers ?

O2: Oui, en effet ce constat est regrettable, d'autant comme vous l'avez dit, il s'agit de développer les compétences des salariés, de les actualiser. Je pense qu'il y a en effet des PME en difficulté, mais l'ANFA est également là pour les aider dans leurs
70 **démarches. On ne peut intervenir au niveau interne, c'est-à-dire au niveau organisationnel, mais par contre si les besoins de financement sont un frein, nous on est là pour répondre à leurs besoins.**

Notre tâche est de les aider dans la mesure où l'entreprise nous informe de ses difficultés. On ne peut pas deviner tous les problèmes des PME qu'on accompagne. Je
75 **veux dire des problèmes internes bien sûr.**

SM : Comment sont répartis les formations ?

2OP : 80 % des formations sont en rapport direct avec la technique. 75 % des bénéficiaires sont des ouvriers qualifiés. 90 % des stagiaires sont des hommes. L'ANFA constate et regrette que le DIF est insuffisamment utilisé. La VAE est une
80 **démarche considérée comme difficile quand il s'agit de viser un titre de l'Education Nationale. Les titres du Ministère du Travail, évalués "en situation", ne paraissent pas mieux adaptés aux salariés ni pleinement satisfaisants pour la branche. L'ANFA estime que les CQP de la branche sont les plus appropriés pour aboutir dans une démarche de reconnaissance des compétences. Un double dispositif est mis en place :**
85 **mise en situation et dossier. Pour ce faire, elle recourt dans le même temps au jury qui attribue les CQP aux jeunes pour les candidats à la VAE.**

La branche possède son propre organisme de formation, conseil, ingénierie (Groupement National pour la Formation Automobile), dont un établissement en région Centre. Cette structure propose et réalise la plupart des actions de formation
90 **qui ne sont pas effectuées directement par les organismes de formation propres aux constructeurs. Elle positionne les salariés préalablement à l'action de formation qu'ils**

doivent suivre et participe de ce fait au dispositif d'AIO adultes, sans négliger sa présence en direction des jeunes.

95 **L'ANFA a parfois recours à d'autres partenaires (AFPA...) notamment pour réaliser des actions de formation groupées (D.E, publics en difficulté éloignés de l'emploi cofinancées par la DRTEFP. Elle s'implique fortement dans la démarche régionale du PRDF (carte des formations) et dans la formation de tuteurs. Elle déplore qu'en région Centre de réelles difficultés sont apparues pour décliner l'accord national dans une convention académique et le peu de cas de la part du rectorat de ses propositions**
100 **concernant le dispositif de FP initiale.**

SM : Merci de m'avoir accordé du temps. Je vous remercie pour toutes vos réponses.

O2: Il n'y a pas de problèmes, j'espère que ça vous a aidé. Bonne continuation.

Retranscription de l'entretien avec
Samuel, un salarié d'une PME,
technicien de maintenance en situation
de formation.

S3 : Comme un véritable « médecin » des voitures, je démonte, je contrôle, répare et règle aussi tous les systèmes mécaniques du véhicule. Je répare des automobiles de marques différentes. Je fais également l'entretien auto courant : graissage, vidange, contrôle des principaux organes, j'effectue des travaux se rapportant à d'autres
5 **éléments : moteur, boîte de vitesse, embrayage, essieux, roues, direction, freins, suspension, équipement électrique.**

SM : Dans cette formation, qui consiste à analyser vos pratique du moins à expliquer votre travail, par quoi vous commencez ?

S3 : Je commence toujours par établir un diagnostic en détectant la panne. En cas
10 **d'avarie, je démonte les pièces défectueuses et les remplace. Ensuite, j'effectue les mises au point et réglages indispensables. Enfin je procède à différents essais au garage ou sur la route.**

SM : Ok d'accord. Y a-t-il des ressources que tu as utilisées et mobilisées pour réaliser cette activité ?

15 **3SAL : Ressources personnelles ?**

SM : Alors du type des ressources... là tu as déjà parlé des ressources cognitives dans ta façon de travailler mais des ressources autres que celle-ci..., des ressources externes ou en relation avec le dispositif de formation ? J'aimerais que vous me parliez de l'activité que vous avez effectuée ?

20 **S3 : Alors l'activité que j'ai effectué, c'était une activité qui portait sur le moteur électronique. Je procède aux révisions, diagnostics, réparations, réglages, de tout ou partie des éléments, équipements, organes d'engins et de machines, à partir des données constructeurs ou des instructions du supérieur hiérarchique.**

SM : Qu'a signifié pour vous le choix de cette activité par rapport à vos objectifs de
25 formation ?

S3: Et ça me permettait aussi de mettre des mots précis sur les mots que j'utilise, pour les définitions des différents mots de techniciens...cela me permettait entre autre de connaître avec précision les définitions que nous technicien on utilise chaque

30 jour, pour que le client apprennent et comprennent ce qu'on lui explique. Ça me tient à cœur..Mettre les mots sur ce qu'on connaît c'est facile, mais explique ce qu'on a fait, c'est plus dur.

SM : d'accord ok. Pour affiner un peu plus, quel était votre but, votre intention en choisissant cette activité dans la mesure où il y a peut être des choses que vous ne m'avez pas dites et qui sont en rapport avec vos intentions ?

35 S3: Disons que moi ça me permettait, donc c'est un cours qu'on avait fait en plus, le cours précédent ; donc le cours précédent venait donc compléter les différentes idées que j'avais et puis pour moi c'était quelque chose de beaucoup plus simple donc savoir ce d'expliquer une panne, l'analyser, préconiser, et surtout l'expliquer avec des mots clairs... ça me permettait aussi de savoir quelles étaient les différentes façon
40 d'aborder le sujet...euh aussi ça me permettait aussi de m'ouvrir les yeux sur ce que j'allais faire plus tard. L'objectif est de se demander à quoi mon diplôme de technicien auto pouvait me donner comme fonction ultérieure.

SM : D'accord. Comment vous vous y êtes pris pour réaliser cette activité ?

S3: Alors dans un premier temps , j'ai choisi l'activité sur le cahier d'activités, j'ai
45 pris l'activité qui me tenait le plus à coeur et puis ensuite j'ai eu trois sources d'informations, ma première source d'informations c'était bien sûr le fascicule qui nous a été remis en début de cours où il y avait tout un tas d'informations très très intéressantes que je me suis permis de reprendre, ma deuxième source d'informations c'était internet. Donc je suis allé sur internet pour avoir des définitions sur Wikipédia
50 entre autres, sur des sites spécialisés, et puis la troisième source d'informations c'était ma matière grise en quelque sorte parce que j'avais quand même des connaissances sur le sujet. Alors sur cette activité je me suis permis de séparer ce qui était de mon propre chef, de ce que j'avais été récupérer sur d'autres médias, donc j'ai changé de couleur, en bleu étaient les informations que je cite d'autres sources et en noir ce sont
55 mes définitions et mon travail personnel.

SM : Donc vous avez cité un certain nombre des ressources que vous avez exploitées pour mener à bien cette activité, est-ce qu'il y d'autres ressources que vous avez mobilisées, que

ce soit des ressources externes au dispositif ou des ressources humaines ou des ressources liées au dispositif ?

60 **S3: Alors il est claire que pour moi, un travail n'est jamais un travail seul, lorsque je fais un travail je le fais relire à ma femme qui au niveau orthographe et grammaire est meilleure que moi, donc je fais toujours relire mes travaux à mon épouse et puis je travaille aussi en collaboration avec une des mes collègues de travail qui suit les mêmes cours que moi et puis on se soumet mutuellement les travaux.**

65 SM : D'accord. Maintenant en relation avec le dispositif, donc en dehors du manuel, du livret de formation, est-ce que vous avez mobilisés d'autres ressources ? C'est-à-dire, soit des tuteurs, soit d'autres participants... ?

S3: D'autres participants, oui, comme je disais, mon collègue de travail qui est aussi une personne qui fait le cours avec moi, donc effectivement on se sollicite
70 **mutuellement, on s'aide mutuellement, on s'encourage mutuellement aussi. Je suis aussi effectivement régulièrement sur internet. Concernant les tuteurs ou d'autres personnes, non, je n'ai pas encore sollicité pour l'activité.**

SM : D'accord, ok. Quelle difficulté avez-vous rencontré pour faire cette activité ? Et si vous en avez rencontrées comment les avez-vous résolues ?

75 **S3 : Alors, pour cette activité je n'ai par rencontré vraiment de difficulté, parce que j'ai été relativement serein et j'avais toutes les idées dans la tête dans la mesure où je savais que cette activité était traitée dans le manuel et puis on l'avait vu en cours la semaine**

SM : J'aimerais que vous me parliez de l'activité que vous avez rendue ?

80 **S3 : alors l'activité que j'ai rendue, c'était une activité qui portait sur les fonctions du technicien.**

SM : Qu'a signifié pour vous le choix de cette activité par rapport à vos objectifs de formation ?

85 **S3: J'ai choisi cette activité parce que ça me tenait à coeur de connaître exactement
quelles étaient les activités d'un technicien et de les comparer par rapport à ce que je
faisais moi-même et ça me permettait aussi de mettre des noms sur les mots puisque
cette activité entre autres est surtout pour les définitions des différents mots de
technicien.**

90 **SM : d'accord ok. Pour affiner un peu plus, quel était votre but, votre intention en
choisissant cette activité dans la mesure où il y a peut être des choses que vous ne m'avez
pas dites et qui sont en rapport avec vos intentions ? Avez-vous rencontré des difficultés ?**

**S3: Alors, pour cette activité je n'ai par rencontré vraiment de difficulté, parce que
j'ai été relativement serein et j'avais toutes les idées dans la tête dans la mesure où je
savais que cette activité était traitée dans le manuel et puis on l'avait vu en cours la
95 semaine précédente donc j'étais serein et j'avais déjà en sortant du cours, j'avais déjà
toute mon activité dans la tête, je n'avais plus qu'à noircir la feuille.**

**SM : D'accord, ok, merci beaucoup. Donc maintenant quel bilan est-ce que vous faites sur
cette activité effectuée dans le cadre de votre formation ?**

S3 : Dans quel sens ?

100 **SM : Est-ce que vous êtes satisfait de votre activité si oui pourquoi, sinon pourquoi ? Est-
ce que vous vous y prendriez autrement avec le recul maintenant que vous l'avez rendue ?**

**S3 : Alors non ! je m'y prendrai de la même façon effectivement. Il est possible que
j'ai complètement occulté un aspect. J'ai pris le soin de séparer tout ce qui était de
mon propre cru, de ce que j'ai été puisé ça et là, au niveau d'internet ou du livre donc
105 ce n'est pas du plagiat puisque je cite mes sources. Ça corrobora aussi ce que je savais
moi, donc si vous voulez j'ai répété avec mes propres mots, mes propres définitions.
Non je ne m'y prendrais pas autrement. Je pense que**

**j'ai travaillé de façon optimum, compte tenu du peu de temps je dirais
malheureusement que je peux consacrer puisque je suis très très occupé actuellement.**

SM : D'accord merci beaucoup pour vos réponses.

Retranscriptions de l'entretien avec
Timothée, un technicien de
maintenance

SM: Pour commencer, j'aimerais vous demander quelle est l'activité que vous venez de rendre dans le cadre de cette formation de technicien.

5 **T4 : C'était l'activité numéro 2, une activité sur les fonctions et les tâches du technicien de maintenance, puis la définition de ce qu'est un technicien, puis on avait plusieurs types de techniciens.**

SM: Qu'a signifié pour vous le choix de cette activité par rapport à vos objectifs de formation?

10 **T4: Je l'ai choisie, par ce que euh... par rapport à mon travail et la méthode qu'on voit sur le contenu de formation. Je l'ai choisi par rapport à la méthode, elle me parle beaucoup et je l'ai pas encore fait par rapport à mon travail et puis j'y connais pas grand chose, de déjà acquis je veux dire et puis c'est tout à découvrir par rapport aux cours que je fais. Et cette activité-là me permettait quand même de rester dans les choses que je connaissais déjà un peu, mais en voyant de nouvelles. Donc j'ai préféré prendre cette activité-là.**

15 SM : Donc vous pouvez peut-être approfondir la réponse à la question si je vous pose la question: quelle était votre intention en choisissant cette activité?

T4 : il fallait faire cette activité par rapport à nous-mêmes...

SM : Je vous pose la question par rapport à vous-mêmes, à vos objectifs de formations. En choisissant cette activité, est-ce qu'il y avait une intention particulière?

20 **T4 : Je l'ai fait aussi un peu par rapport à moi, à mon travail, parce que j'ai un nouveau poste qui m'a été donné. Et puis j'avais de nouvelles tâches, donc je pouvais aussi spécifier mes nouvelles tâches et puis voir peut-être un peu plus loin à quoi elles correspondraient par rapport aux fonctions et autres d'un formateur.**

SM : Comment est-ce que vous vous y êtes prise pour réaliser cette activité ?

25 **T4: Euh bon j'ai lu dans le cahier des activités en quoi ça consistait. Je me suis documenté avec le manuel qu'on a avec et puis le recueil de texte. Et puis j'ai pris aussi par rapport à ma pratique, qu'est-ce que j'avais comme fonction, comme tâches**

exactement. Et puis bon après j'ai eu le développement et puis j'ai analysé un peu plus. Je n'avais pas vraiment bien compris... . Donc j'aurai dû analysé plus, j'avais
30 fait que citer et décrire, enfin j'avais compris que de, on va dire, de citer mais sans vraiment expliquer, analyser les pratiques

SM: et puis après vous avez analysé...

T4: J'ai plutôt expliqué ce que moi je pensais, euh ben d'un technicien, qu'est-ce que c'est un technicien. J'avais plutôt été dans les choses on va dire basiques dans le sens,
35 enfin dans le Larousse qu'est-ce que ça voulait dire; qu'est-ce que ça voulait dire par rapport à ce qu'on avait fait, puis après, maintenant, j'ai plutôt dit ce que moi je pensais d'un bon technicien.

SM : Vous avez mobilisé des ressources particulières pour accomplir cette activité ?
J'entends des ressources en rapport avec le dispositif, soit des ressources hors dispositif: ça
40 peut être tuteur, collègue de travail, collègue de formation, internet ou autre chose?

T4 : Pour cette activité-là j'ai pris les manuels, les textes et puis euh, je devais, par rapport au développement, on m'avait demandé par rapport aux liens théoriques que je faisais ou qu'est-ce qui m'avait touché. J'ai pris un peu d'anciens bouquins parce que je me rappelais en quoi ça consistait mais je me rappelais plus vraiment les dires
45 exacts de ces personnes et leurs noms alors j'ai retrouvé des bouquins.

SM : Est-ce que vous avez utilisé des stratégies particulières pour réaliser l'activité ou des procédures spécifiques ?

T4: Non j'ai suivi... enfin vraiment par rapport, parce qu'il y avait des questions. Donc j'ai fait les questions les unes après les autres; alors je les ai écrites les unes
50 après les autres, mais je les ai prises dans l'ordre de facilité pour moi; je suis revenu après aux autres questions qui me posent un peu plus problème

SM: Est-ce que vous avez rencontré des difficultés pour réaliser cette activité?

T4: Au début pas mais après j'ai remarqué que je n'avais pas été assez loin dans ma démarche. Quand je lisais les consignes, enfin je ne pensais pas qu'ils demandaient de
55 l'analyse de ce que nous on pensait.

SM : Comment avez-vous résolu ces difficultés?

T4 : j'ai repris les points que j'avais noté et puis j'ai été un peu plus en avant, en parlant de ce que moi je pensais, ce que moi j'avais vécu. Par rapport aux tâches, j'ai spécifié les fonctions, les tâches puis celles que je faisais peut-être plus, celles que je
60 faisais moins, en me disant qu'est-ce qu'elles me plaisaient, pourquoi... ce genre de chose.

SM : Maintenant que votre activité est effectuée, quel bilan faites-vous de cette activité dans le cadre de votre formation?

T4 : Je m'imaginais... enfin les fonctions et les tâches de celles que je faisais, j'imaginais...enfin... qu'elles étaient comme elles sont terminées sur mon activité.
65 Maintenant j'en ai une nouvelle, donc j'ai changé de fonction; donc j'ai pu avec le développement mettre de nouvelles fonctions et de tâches que j'accomplis. Et puis c'est vrai que c'est plus intéressant comme je l'ai fait maintenant que comme je l'avais fais auparavant

70 **SM :** D'accord, parce que vous avez refait l'activité, vous l'avez...

4SAL : ... par rapport à moi.

SM : Etes-vous satisfait de votre activité? si oui pourquoi, si non pourquoi?

T4 : Oui et non. Enfin oui parce que elle me parle beaucoup, enfin pour moi, et d'un côté non parce que, bon y a quand même une, enfin maintenant j'ai un nouveau poste
75 avec plusieurs responsabilités. Y a ça plus les autres travaux à faire, j'ai les visites à faire, enfin y a un peu tout qui s'accumule entre deux.

SM : Mais par rapport à cette activité, y a-t-il une insatisfaction?

T4: Oui parce que j'aurais voulu faire plus. Mais je suis un peu prise de court entre le temps...

80 **SM:** Vous auriez pu vous y prendre autrement?

T4: Oui j'aurai pu directement un peu plus étayer en analysant par rapport à ce que moi je faisais et ce que je pensais, en répondant aux questions plutôt en parlant de moi et pas des choses que je trouvais dans des bouquins. C'est vrai, j'ai remarqué que je n'ai pas été assez loin dans ma démarche. L'activité m'a permis de mieux

85 comprendre.

GRILLE D'ANALYSE DE SAMUEL ET TIMOTHEE

<u>Public</u>	<u>But et sens dans la situation</u>	<u>Utilisation des ressources internes</u>	<u>Procédure dans la mobilisation des ressources</u>	<u>Recul réflexif par rapport à la situation</u>
<u>S3</u>		« Mettre les mots sur ce qu'on connaît c'est facile, »	« je procède à différents essais au garage ou sur la route. »	« Non je ne m'y prendrais pas autrement »
<u>T4</u>	« Je l'ai choisie, par ce que euh... par rapport à la méthode qu'on voit sur le contenu de formation. Je l'ai pas encore touché par rapport à mon travail. »	« Au début pas mais après j'ai remarqué que j'avais pas été assez loin dans ma démarche. »	« Je me suis documenté avec le manuel qu'on a avec et puis le recueil de texte. Et puis j'ai pris aussi par rapport à ma pratique, »	« Oui j'aurai pu directement un peu plus étayer en analysant par rapport à ce que moi je faisais et ce que je pensai, en répondant aux questions plutôt en »

<u>Public</u>	<u>But et sens dans la situation</u>	<u>Utilisation des ressources internes</u>	<u>Utilisations des ressources externes</u>	<u>Procédure dans la mobilisation des ressources</u>	<u>Recul réflexif par rapport à la situation</u>
<u>S3</u>	Mettre les mots sur ce qu'on connaît c'est facile, mais explique ce qu'on a fait, c'est plus du	« j'effectue des travaux se rapportant à d'autres éléments : moteur, boîte de vitesse, embrayage,	« je suis allé sur internet pour avoir des définitions sur Wikipédia entre autres, sur des sites spécialisés, et puis la troisième source	« j'effectue des travaux se rapportant à d'autres éléments :	

		essieux, roues, direction, freins, suspension, équipement électrique. »	d'informations c»		
<u>T4</u>		« J'ai plutôt expliqué ce que moi je pensais	»	« j'ai repris les points que j'avais noté et puis j'ai été un peu plus en avant»	« «Oui j'aurai pu directement un peu plus étayer» »

<u>Public</u>	<u>But et sens dans la situation</u>	<u>Utilisation des ressources internes</u>	<u>Utilisation des ressources externes</u>	<u>Procédure dans la mobilisation des ressources</u>	<u>Recul réflexif par rapport à la situation</u>
<u>S3</u>	«donc le cours précédent venait donc compléter les différentes idées que j'avais et puis pour moi c'était quelque chose de beaucoup plus simple, »	« je commence toujours par établir un diagnostic en détectant la panne» je procède à différents essais au garage ou sur la route.		« Alors dans un premier temps j'ai choisi l'activité sur le cahier d'activités»	je n'ai par rencontré vraiment de difficulté»
<u>S3</u>		«je faisais et ce que je pensais »			

<u>Public</u>	<u>But et sens dans la situation</u>	<u>Utilisation des ressources internes</u>	<u>Utilisations des ressources externes</u>	<u>Procédure dans la mobilisation des ressources</u>	<u>Recul réflexif par rapport à la situation</u>
<u>S3</u>		« je procède à différents essais au garage ou sur la route »			enfin j'avais compris que , on va dire, de citer mais sans vraiment expliquer, analyser les pratiques. Donc j'avais fait que citer et décrire.»
<u>T4</u>		« j'ai analysé un peu plus. »»	« j'ai pris les manuels»		«en analysant par rapport à ce que moi je faisais et ce que je pensais» j'ai été relativement serein et j'avais toutes les idées dans la tête»

<u>Public</u>	<u>But et sens dans la situation</u>	<u>Utilisation des ressources internes</u>	<u>Utilisations des ressources externes</u>	<u>Procédure dans la mobilisation des ressources</u>	<u>Recul réflexif par rapport à la situation</u>
<u>S3</u>	«Je l'ai pas encore touché par rapport à mon travail et puis j'y connais pas grand chose, »	«je faisais moi-même et ça me permettait aussi de mettre des noms sur les mots puisque cette activité entre		« Enfin je procède»	Je pense que j'ai travaillé de façon optimum, compte tenu du peu de temps»
<u>T4</u>	« . Et cette activité-là me permettait quand même de rester dans les choses que je connaissais déjà un peu, mais en voyant de nouvelles.»	«J'ai plutôt expliqué ce que moi je pensais »			««je pensai, en répondant aux questions plutôt en parlant de moi et pas des choses que je trouvais dans les bouquins » »

<u>Public</u>	<u>But et sens dans la situation</u>	<u>Utilisation des ressources internes</u>	<u>Utilisations des ressources externes</u>	<u>Procédure dans la mobilisation des ressources</u>	<u>Recul réflexif par rapport à la situation</u>
<u>3SAL</u>	« je savais moi, donc si vous voulez j'ai répété avec mes propres mots, mes propres définitions»				
<u>4SAL</u>	« . Enfin oui parce qu'elle me parle beaucoup»				

GRILLE D'ANALYSE DE CHRISTOPHE ET D'OLIVIER

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
C1	« Le budget formation, y compris les formations obligatoires : secourisme, CACES, FIMO, FCOS, Habilitations électriques, représente 6 % de la masse salariale, le turn-over est faible tout comme l'absentéisme. La démarche en amont d'une action de groupe consiste à retenir une problématique de l'entreprise qui fera ensuite l'objet d'une analyse, d'un constat partagé et d'une synthèse qui permettra de définir les objectifs de l'action de formation. »	Lorsqu'un salarié part en formation, il est vrai que nous connaissons une certaine « perturbation » Pour moi, 20 % des OPCA remplissent correctement leurs fonctions. Je reproche à l'Education nationale certaines choses : retard de "prospectives métiers",	essaie de prévoir longtemps à l'avance ces départs en formation pour pouvoir anticiper d'éventuels problèmes. il s'agit d'anticiper sur les plannings, prévoir une équipe suffisante pour pouvoir répondre aux tâches à accomplir,

Interprétation et analyse	<p>Une action concertée avant la mise en place d'une ingénierie de formation.</p> <p>Analyse et constat des besoins</p>	<p>-Remise en question de la formation proposée par l'Education Nationale</p> <p>-le départ d'un salarié en formation pose problème</p>	<p>-anticipation des départs en formation</p> <p>Gérer la présence des salariés</p>
----------------------------------	---	---	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
C1	<p>L'entreprise a traité le problème de la pyramide des âges en attirant/</p> <p>Le plan de formation est élaboré à partir des besoins collectifs par ex le traitement des TMS qui a vu la participation de tous les salariés durant 2 jours et individuels</p>	<p>Oui oui, ces problèmes sont principalement les absences. Une entreprise fonctionne quand il y a des salariés, et c'est vrai que lorsqu'il y a des départs en formation, c'est comme les absences...</p> <p>il s'agit surtout d'une certaine organisation interne</p>	<p>Eh bien, il s'agit d'anticiper sur les plannings, prévoir une équipe suffisante pour pouvoir répondre aux tâches à accomplir,</p> <p>On a fait appel à une agence d'intérim</p> <p>sinon la plus part des cas on propose des heures sup aux salariés intéressés, afin de résoudre tout ça</p>
Interprétation et analyse	<p>-analyse des besoins collectifs</p> <p>-entretien collectif et individuel</p>	<p>-problèmes d'absences</p> <p>-les départs en formation</p> <p>-une meilleure gérance à avoir ?</p>	<p>-anticipation</p> <p>-appel à des intérimaires</p> <p>-proposition d'heures supplémentaires rémunérées ou récupérées</p>

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
1EJ	<p>mise fortement sur le tutorat : plus de 40 tuteurs</p>	<p>Lorsqu'un salarié part en formation, il est vrai que</p>	<p>mais c'est sur la base du volontariat de nos salariés</p>

	<p>ont été formés (durée de l'action : 4 jours) tandis que la moitié de l'effectif a bénéficié de cet accompagnement.</p> <p>analyse les besoins de nos salariés, d'ailleurs on effectue un questionnaire chaque année...</p> <p>organise ça en fonction des besoins de compétences</p>	<p>nous connaissons une certaine « perturbation</p> <p>manque de professeurs techniques, relations parfois difficiles avec les entreprises.</p>	<p>L'OPCA est là pour essayer de nous trouver des solutions au niveau organisation.</p> <p>Je défends à fond l'alternance, je conçois de façon très exigeante pour les formés (comme pour les formateurs</p>
Interprétation et analyse	<p>-recours au tutorat</p> <p>-questionnaire pour analyser les besoins des salariés</p>	<p>-manque de dialogue avec les opca</p> <p>-manque de formateurs</p>	<p>-la volonté des salariés</p> <p>-les opca doivent trouver des solutions</p> <p>-l'alternance</p>

C1	<p>« Tout départ de l'entreprise exige préalablement d'avoir formé son successeur. »</p> <p>« Il n'y a pas d'action de formation sans positionnement préalable du bénéficiaire, individualisation du parcours et sans désignation d'un "tuteur" en charge de lui apporter son appui. »</p>	<p>« Non, là, c'est vrai que c'est difficile, mais on essaie de privilégier les compétences liées au métier, c'est-à-dire des formations surtout pour les nouvelles machines »</p>	<p>« Sa m'est arrivé de solliciter de l'aide à un collègue d'une autre entreprise, elle était plus grande que la mienne, dans sa ne le dérangeait pas, les effectifs sont plus »</p>
Interprétation et analyse	<p>-la formation passe par l'entreprise</p> <p>-individualisation des parcours</p> <p>-tuteur</p>	<p>-la formation aux nouvelles technologies</p>	<p>-échange de salariés avec une autre entreprise</p>

	Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place	Questions relatives aux problèmes rencontrés	Questions relatives aux solutions suggérées
C1	<p>L'entreprise a traité le problème de la pyramide des âges en attirant des jeunes</p> <p>Le CIF permet d'ailleurs de répondre à des besoins personnels de changement, mais, dans ce cas, il n'y a pas d'engagement de retour dans l'entreprise.</p>		<p>développe une véritable ingénierie de formation qui se traduit par des référentiels métiers qui répertorient les tâches effectuées et les compétences associées.</p> <p>On sait qui va partir à l'avance dans l'année et organise ça en fonction des besoins de compétences de l'entreprise.</p>

Interprétation et analyse	<ul style="list-style-type: none"> -mise en place du cif -les seniors a géré -privilégier les jeunes 		<ul style="list-style-type: none"> -l'ingénierie de formation -référentiels métiers -mise en place d'une ingénierie de formation -organisation adaptée en fonction de besoins -la compétence
----------------------------------	---	--	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
--	---	---	--

C1	<p>L'entreprise est investie depuis plus d'une dizaine d'années dans une forte politique de gestion par les compétences</p> <p>Le GFC-BTP développe une véritable ingénierie de formation qui se traduit par des référentiels métiers qui répertorient les tâches effectuées et les compétences associées.</p> <p>On analyse les besoins de nos salariés, d'ailleurs on effectue un questionnaire chaque année... Notre OPCA nous aide d'ailleurs à mettre en place l'organ</p>	<p>Mutualiser ce n'est pas la volonté de tout le monde, c'est là tout le problème !</p>	<p>Le DIF ne semble pas un dispositif pertinent pour les salariés, on d'ailleurs 9 salariés y ont eu recours. En tant que dirigeant, j'aimerais plus de simplification (Bâtiment, TP, Artisans), mais il ne faut pas "casser le système" puisqu'il fonctionne.</p> <p><u>obligées de "jouer le jeu" de la formation et je propose de taxer celles qui n'en font pas. Pour les PME je suggère que le salarié parti en formation soit remplacé par un autre payé par l'état ou la région.</u></p> <p>les OPCA nous aide énormément en question d'ingénieries, mais parfois l'argent ne suffit pas</p>
----	---	---	---

Interprétation et analyse	<p>-gestion des compétences</p> <p>-ingénierie</p> <p>-analyse des besoins</p>	<p>-absence de mutualisation</p> <p>-utilisation moindre du dif</p> <p>-besoins économiques</p>	<p>-taxer les entreprise qui ne font pas de formation</p> <p>-les aides financières</p>
---------------------------	--	---	---

	<p><u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u></p>	<p><u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u></p>	<p><u>Questions relatives aux solutions suggérées</u></p>
--	--	--	---

C1	La démarche en amont d'une action de groupe consiste à retenir une problématique de l'entreprise qui fera ensuite l'objet d'une analyse, d'un constat partagé et d'une synthèse qui permettra de définir les objectifs de l'action de formation.	Le CIF permet d'ailleurs de répondre à des besoins personnels de changement, mais, dans ce cas, il n'y a pas d'engagement de retour dans l'entreprise.	Vous savez je ne m'oppose pas quand la demande de formation d'un salarié vise son évolution professionnelle. il est vrai que l'Etat et surtout les Régions doivent trouver des solutions pour répondre aux besoins des PME. La compétence est la clé de voute pour une PME, alors sans cela comment ferai-t-elle ? Il faut que les Régions s'investissent pour essayer d'aider financièrement ces entreprises en difficultés, et comme je l'ai déjà dit, il qu'elle finance les salariés remplacés, ou créer un système d'aide.
----	--	--	--

Interprétation et analyse	-tenir compte de la problématique de l'entreprise -définir les objectifs de la formation	Manque d'évolution	-l'Etat et les Régions
----------------------------------	---	---------------------------	-------------------------------

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
C1	Aussi l'entretien individuel annuel permet de définir les "déficits de compétences", dans un esprit positif de progression professionnelle qui exclut la "stratégie de l'échec".	Ah non, ce n'est pas toujours facile, car qui dit faire partir un salarié en formation cela veut dire absence	<p>Il n'y a pas d'action de formation sans positionnement préalable du bénéficiaire, individualisation du parcours et sans désignation d'un "tuteur" en charge de lui apporter son appui.</p> <p>Les séniors pourront en effet solutionner un certain de nombre de lacunes ! Enfin, on ne va pas changer le système. Malheureusement je dois y aller, un rendez-vous m'attend.</p>

Interprétation et analyse	-entretien individuel annuel	Absence des salariés en formation	-individualisation des parcours -les séniors
----------------------------------	-------------------------------------	--	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
O2	L'ANFA met en place une politique d'accompagnement des entreprises et des salariés. Elle a élaboré une procédure concernant <u>la prise en charge des actions de formation destinées aux salariés des ses adhérents. Elle facilite le départ en formation en réglant directement la presque totalité des coûts pédagogiques,</u>	Et enfin au niveau de la Démographie avec l'accélération des départs en retraite, tendance négative de l'évolution des effectifs, mutations des emplois, redéfinition des qualifications professionnelles (Répertoire National des Qualifications des Services Automobiles); <u>Nécessitent la progression continue des compétences des salariés.</u>	Les contrats de professionnalisation. Ils font l'objet d'une prise en charge financière de l'ANFA. la prise en charge des actions de formation destinées aux salariés des ses adhérents. Elle facilite le départ en formation en réglant directement la presque totalité des coûts pédagogiques

Interprétation et analyse	-accompagnement des salariés et des entreprises -aide aux actions de formation -prise en charge économique -redéfinition des qualifications	-le vieillissement de la population	- les contrats de professionnalisation -prise en charge financière
----------------------------------	--	--	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
O2	Elle a signé un EDEC (Engagement de Développement des Emplois et des Compétences) national, co-financé par l'Etat et le FSE, décliné régionalement par des ADEC	Nationale. Le BAC Pro en 3 ans est considéré comme mal adapté aux emplois proposés dans les secteurs d'activités couverts par l'ANFA.	Un CAP (60 % des recrutements) suivi d'un CQP ou d'une mention complémentaire répondrait mieux aux besoins des emplois proposés.

Interprétation et analyse	-le développement des compétences	-mise en cause de la formation initiale -	- le cqp serait plus adapté
----------------------------------	--	---	------------------------------------

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>

O2	.	<p>Nombre de ces entreprises ne mesurent pas suffisamment les problématiques soulevées par les évolutions technologiques et ne prennent pas en compte l'évolution démographique qui va conduire à leur disparition si la continuité de l'activité départ à la retraite du chef d'entreprise n'est pas anticipée</p>	<p>L'ANFA estime que les CQP de la branche sont les plus appropriés pour aboutir dans une démarche de reconnaissance des compétences. Un double dispositif est mis en place : mise en situation et dossier. Pour ce faire, elle recourt dans le même temps au jury qui attribue les CQP aux jeunes pour les candidats à la VAE.</p>
----	---	---	---

Interprétation et analyse	-progression continue de la compétence	<p>-problème démographique</p> <p>-les seniors</p> <p>-la formation des chefs d'entreprise</p>	- le CQP et la VAE
----------------------------------	---	---	---------------------------

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
O2	il s'agit de développer les compétences des salariés, de les actualiser.	Notre tâche est de les aider dans la mesure où l'entreprise nous informe de ses difficultés. On ne peut pas deviner tous les problèmes des PME qu'on accompagne. Je veux dire des problèmes internes bien sûr.	l'ANFA est également là pour les aider dans leurs démarches. On ne peut intervenir au niveau interne, c'est-à-dire au niveau organisationnel, mais par contre si les besoins de financement sont un frein, nous on est là pour répondre à leurs besoins.

Interprétation et analyse	-développer les compétences -actualiser les compétences	-aide les pme en difficulté -problème organisationnel	- aide des opca au niveau organisationnel, et économique
----------------------------------	--	--	---

GRILLE D'ANALYSE DE CHRISTOPHE ET D'OLIVER

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
C1	« Le budget formation, y compris les formations obligatoires : secourisme, CACES, FIMO, FCOS, Habilitations électriques, représente 6 % de la masse salariale, le turn-over est faible tout comme l'absentéisme. La démarche en amont d'une action de groupe consiste à retenir une problématique de l'entreprise qui fera ensuite l'objet d'une analyse, d'un constat partagé et d'une synthèse qui permettra de définir les objectifs de l'action de formation. »	Lorsqu'un salarié part en formation, il est vrai que nous connaissons une certaine « perturbation » Pour moi, 20 % des OPCA remplissent correctement leurs fonctions. Je reproche à l'Education nationale certaines choses : retard de "prospectives métiers",	essaie de prévoir longtemps à l'avance ces départs en formation pour pouvoir anticiper d'éventuels problèmes. il s'agit d'anticiper sur les plannings, prévoir une équipe suffisante pour pouvoir répondre aux tâches à accomplir,
Interprétation et analyse	Une action concertée avant la mise en place d'une ingénierie de formation. Analyse et constat des besoins	-Remise en question de la formation proposée par l'Education Nationale -le départ d'un salarié en formation pose problème	-anticipation des départs en formation Gérer la présence des salariés

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
C1	<p>L'entreprise a traité le problème de la pyramide des âges en attirant/</p> <p>Le plan de formation est élaboré à partir des besoins collectifs par ex le traitement des TMS qui a vu la participation de tous les salariés durant 2 jours et individuels</p>	<p>Oui oui, ces problèmes sont principalement les absences. Une entreprise fonctionne quand il y a des salariés, et c'est vrai que lorsqu'il y a des départs en formation, c'est comme les absences...</p> <p>il s'agit surtout d'une certaine organisation interne</p>	<p>Eh bien, il s'agit d'anticiper sur les plannings, prévoir une équipe suffisante pour pouvoir répondre aux tâches à accomplir,</p> <p>On a fait appel à une agence d'intérim</p> <p>sinon la plus part des cas on propose des heures sup aux salariés intéressés, afin de résoudre tout ça</p>
Interprétation et analyse	<p>-analyse des besoins collectifs</p> <p>-entretien collectif et individuel</p>	<p>-problèmes d'absences</p> <p>-les départs en formation</p> <p>-une meilleure gérance à avoir ?</p>	<p>-anticipation</p> <p>-appel à des intérimaires</p> <p>-proposition d'heures supplémentaires rémunérées ou récupérées</p>

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
1EJ	<p>mise fortement sur le tutorat : plus de 40 tuteurs ont été formés (durée de l'action : 4 jours) tandis que la moitié de l'effectif a bénéficié de cet accompagnement.</p> <p>analyse les besoins de</p>	<p>Lorsqu'un salarié part en formation, il est vrai que nous connaissons une certaine « perturbation</p> <p>manque de</p>	<p>mais c'est sur la base du volontariat de nos salariés</p> <p>L'OPCA est là pour essayer de nous trouver des solutions au niveau organisation.</p>

	nos salariés, d'ailleurs on effectue un questionnaire chaque année...	professeurs techniques, relations parfois difficiles avec les entreprises.	Je défends à fond l'alternance, je conçois de façon très exigeante pour les formés (comme pour les formateurs
Interprétation et analyse	-recours au tutorat -questionnaire pour analyser les besoins des salariés	-manque de dialogue avec les opca -manque de formateurs	-la volonté des salariés -les opca doivent trouver des solutions -l'alternance

C1	<p>« Tout départ de l'entreprise exige préalablement d'avoir formé son successeur. »</p> <p>« Il n'y a pas d'action de formation sans positionnement préalable du bénéficiaire, individualisation du parcours et sans désignation d'un "tuteur" en charge de lui apporter son appui. »</p>	<p>« Non, là, c'est vrai que c'est difficile, mais on essaie de privilégier les compétences liées au métier, c'est-à-dire des formations surtout pour les nouvelles machines »</p>	<p>« Sa m'est arrivé de solliciter de l'aide à un collègue d'une autre entreprise, elle était plus grande que la mienne, dans sa ne le dérangeait pas, les effectifs sont plus »</p>
Interprétation et analyse	-la formation passe par l'entreprise -individualisation des parcours -tuteur	-la formation aux nouvelles technologies	-échange de salariés avec une autre entreprise

	Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place	Questions relatives aux problèmes rencontrés	Questions relatives aux solutions suggérées
C1	<p>L'entreprise a traité le problème de la pyramide des âges en attirant des jeunes</p> <p>Le CIF permet d'ailleurs de répondre à des besoins personnels de changement, mais, dans ce cas, il n'y a pas d'engagement de retour dans l'entreprise.</p>		<p>développe une véritable ingénierie de formation qui se traduit par des référentiels métiers qui répertorient les tâches effectuées et les compétences associées.</p> <p>On sait qui va partir à l'avance dans l'année et organise ça en fonction des besoins de compétences de l'entreprise.</p>

Interprétation et analyse	<ul style="list-style-type: none"> -mise en place du cif -les seniors a géré -privilégier les jeunes 		<ul style="list-style-type: none"> -l'ingénierie de formation -référentiels métiers -mise en place d'une ingénierie de formation -organisation adaptée en fonction de besoins -la compétence
----------------------------------	---	--	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>

C1	<p>L'entreprise est investie depuis plus d'une dizaine d'années dans une forte politique de gestion par les compétences</p> <p>Le GFC-BTP développe une véritable ingénierie de formation qui se traduit par des référentiels métiers qui répertorient les tâches effectuées et les compétences associées.</p> <p>On analyse les besoins de nos salariés, d'ailleurs on effectue un questionnaire chaque année...Notre OPCA nous aide d'ailleurs à mettre en place l'organ</p>	<p>Mutualiser ce n'est pas la volonté de tout le monde, c'est là tout le problème !</p>	<p>Le DIF ne semble pas un dispositif pertinent pour les salariés, on d'ailleurs 9 salariés y ont eu recours. En tant que dirigeant, j'aimerais plus de simplification (Bâtiment, TP, Artisans), mais il ne faut pas "casser le système" puisqu'il fonctionne.</p> <p><u>obligées de "jouer le jeu" de la formation et je propose de taxer celles qui n'en font pas. Pour les PME je suggère que le salarié parti en formation soit remplacé par un autre payé par l'état ou la région.</u></p> <p>les OPCA nous aide énormément en question d'ingénieries, mais parfois l'argent ne suffit pas</p>
----	--	---	---

Interprétation et analyse	<p>-gestion des compétences</p> <p>-ingénierie</p> <p>-analyse des besoins</p>	<p>-absence de mutualisation</p> <p>-utilisation moindre du dif</p> <p>-besoins économiques</p>	<p>-taxer les entreprise qui ne font pas de formation</p> <p>-les aides financières</p>
----------------------------------	---	--	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
C1	La démarche en amont d'une action de groupe consiste à retenir une problématique de l'entreprise qui fera ensuite l'objet d'une analyse, d'un constat partagé et d'une synthèse qui permettra de définir les objectifs de l'action de formation.	Le CIF permet d'ailleurs de répondre à des besoins personnels de changement, mais, dans ce cas, il n'y a pas d'engagement de retour dans l'entreprise.	Vous savez je ne m'oppose pas quand la demande de formation d'un salarié vise son évolution professionnelle. il est vrai que l'Etat et surtout les Régions doivent trouver des solutions pour répondre aux besoins des PME. La compétence est la clé de voute pour une PME, alors sans cela comment ferai-t-elle ? Il faut que les Régions s'investissent pour essayer d'aider financièrement ces entreprises en difficultés, et comme je l'ai déjà dit, il qu'elle finance les salariés remplacés, ou créer un système d'aide.

Interprétation et analyse	-tenir compte de la problématique de l'entreprise -définir les objectifs de la formation	Manque d'évolution	-l'Etat et les Régions
----------------------------------	---	---------------------------	-------------------------------

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
C1	Aussi l'entretien individuel annuel permet de définir les "déficits de compétences", dans un esprit positif de progression professionnelle qui exclut la "stratégie de l'échec".	Ah non, ce n'est pas toujours facile, car qui dit faire partir un salarié en formation cela veut dire absence	Il n'y a pas d'action de formation sans positionnement préalable du bénéficiaire, individualisation du parcours et sans désignation d'un "tuteur" en charge de lui apporter son appui. Les séniors pourront en effet solutionner un certain nombre de lacunes ! Enfin, on ne va pas changer le système. Malheureusement je dois y aller, un rendez-vous m'attend.

Interprétation et analyse	-entretien individuel annuel	Absence des salariés en formation	-individualisation des parcours -les séniors
----------------------------------	-------------------------------------	--	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
O2	L'ANFA met en place une politique d'accompagnement des entreprises et des salariés. Elle a élaboré une procédure concernant <u>la prise en charge des actions de formation destinées aux salariés des ses adhérents. Elle facilite le départ en formation en réglant directement la presque totalité des coûts pédagogiques.</u>	Et enfin au niveau de la Démographie avec l'accélération des départs en retraite, tendance négative de l'évolution des effectifs, mutations des emplois, redéfinition des qualifications professionnelles (Répertoire National des Qualifications des Services Automobiles); Nécessitent la <u>progression continue des compétences des salariés.</u>	Les contrats de professionnalisation. Ils font l'objet d'une prise en charge financière de l'ANFA. la prise en charge des actions de formation destinées aux salariés des ses adhérents. Elle facilite le départ en formation en réglant directement la presque totalité des coûts pédagogiques

Interprétation et analyse	-accompagnement des salariés et des entreprises -aide aux actions de formation -prise en charge économique -redefinition des qualifications	-le vieillissement de la population	- les contrats de professionnalisation -prise en charge financière
----------------------------------	--	--	---

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
O2	Elle a signé un EDEC (Engagement de Développement des Emplois et des Compétences) national, co-financé par l'Etat et le FSE, décliné régionalement par des ADEC	Nationale. Le BAC Pro en 3 ans est considéré comme mal adapté aux emplois proposés dans les secteurs d'activités couverts par l'ANFA.	Un CAP (60 % des recrutements) suivi d'un CQP ou d'une mention complémentaire répondrait mieux aux besoins des emplois proposés.

Interprétation et analyse	-le développement des compétences	-mise en cause de la formation initiale -	- le cqp serait plus adapté
----------------------------------	--	---	------------------------------------

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
O2	. Nécessitent la progression continue des compétences des salariés	Nombre de ces entreprises ne mesurent pas suffisamment les problématiques soulevées par les évolutions technologiques et ne prennent pas en compte l'évolution démographique qui va conduire à leur disparition si la continuité de l'activité départ à la retraite du chef d'entreprise n'est pas anticipée	L'ANFA estime que les CQP de la branche sont les plus appropriés pour aboutir dans une démarche de reconnaissance des compétences. Un double dispositif est mis en place : mise en situation et dossier. Pour ce faire, elle recourt dans le même temps au jury qui attribue les CQP aux jeunes pour les candidats à la VAE.

Interprétation et analyse	-progression continue de la compétence	-problème démographique -les seniors -la formation des chefs d'entreprise	- le CQP et la VAE
----------------------------------	---	--	---------------------------

	<u>Questions relatives à l'ingénierie de formation mis en place</u>	<u>Questions relatives aux problèmes rencontrés</u>	<u>Questions relatives aux solutions suggérées</u>
O2	il s'agit de développer les compétences des salariés, de les actualiser.	Notre tâche est de les aider dans la mesure où l'entreprise nous informe de ses difficultés. On ne peut pas deviner tous les problèmes des PME qu'on accompagne. Je veux dire des problèmes internes bien sûr.	l'ANFA est également là pour les aider dans leurs démarches. On ne peut intervenir au niveau interne, c'est-à-dire au niveau organisationnel, mais par contre si les besoins de financement sont un frein, nous on est là pour répondre à leurs besoins.

Interprétation et analyse	-développer les compétences -actualiser les compétences	-aide les pme en difficulté -problème organisationnel	- aide des opca au niveau organisationnel, et économique
----------------------------------	--	--	---

**PRECONISATIONS DU CESER DANS LE
CADRE DE LA MISSION SUR LES ACTIONS
DE FORMATION SUR LA REGION CENTRE**

A/ PRECONISATIONS EN DIRECTION DE L'ETAT ET DU CONSEIL REGIONAL

Améliorer la gouvernance du Comité de coordination régional de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP). La loi du 17 janvier 2002 relative à la modernisation sociale a approfondi la décentralisation en créant dans chaque région un CCREFP qui rassemble l'ensemble des acteurs régionaux en matière de formation professionnelle initiale et continue. Cette instance doit davantage s'affirmer comme le lieu de concertation et d'élaboration de la stratégie régionale en termes de formation. Au-delà des travaux réalisés avec le CESER et en commissions spécialisées ou en groupe de travail qui alimentent la réflexion, il semble souhaitable que le CCREFP anime la co-construction des politiques régionales de formation professionnelle. Outre le développement des compétences des salariés, la formation professionnelle est l'un moyen qui favorise l'insertion sociale et sociétale de ceux qui sont les plus éloignés de l'emploi. La nouvelle loi sur la formation professionnelle précise que le Plan Régional de Développement des Formations Professionnelles (PRDF) devient le Contrat de Plan régional des Formations Professionnelles (CPRDF). Il doit être élaboré au sein des CCREFP.

Des orientations communes et partagées pourraient permettre de renforcer la cohérence et la lisibilité des actions des différents acteurs. **Ceux-ci doivent se saisir de la loi du 24 novembre 2009 sur « l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie » pour améliorer la gouvernance et l'efficience de cette structure.** Affiner la connaissance des pratiques de formation professionnelle continue en région Centre et de l'utilisation des dispositifs.

Par ailleurs, même si la plupart des branches ont mis en place des observatoires et élaborent des tableaux de bord annuels, ceux-ci ne comportent pas toujours de données régionales. Certains OPCA ont initié une étude portant sur les pratiques de formation professionnelle continue et leurs bénéficiaires, mais cette pratique n'est pas généralisée. Il est donc aujourd'hui difficile d'obtenir une vision précise de l'utilisation des dispositifs de formation professionnelle continue en région (des salariés qui en bénéficient et des entreprises qui y ont recours). Dans la nouvelle loi sur l'orientation et la formation professionnelle tout au long de la vie, il est prévu (cf. article 48) que « chaque année, le

Conseil National de la Formation Professionnelle Tout au Long de la Vie établit un bilan, par bassin d'emploi et par région, des actions de formation professionnelle qui ont été réalisées par l'ensemble des organismes dispensant de telles actions, sur la base des évaluations transmises par chaque CCREFP ».

La DRTEFP dispose déjà d'un certain nombre de données (bilans pédagogiques et financiers des organismes de formation) qui sont traitées régulièrement par l'ORFE et sur lesquelles s'est appuyé le CESR pour cette étude. Néanmoins, cette analyse statistique comporte des limites. Il serait nécessaire d'approfondir cette connaissance des actions de formation en interrogeant les organismes de formation. Mais il est souhaitable de la compléter en interrogeant aussi les entreprises sur leurs pratiques de formation.

- Dans ce cadre, **la Région et l'Etat pourraient inciter les branches et les OPCA à mieux observer les pratiques de formation dans les entreprises adhérentes et recenser les freins dans le cadre des aides qui leur sont accordées (COT, EDEC...)**. Ils pourraient également, au sein du CCREFP, inciter, par la constitution d'un groupe de travail, une démarche partagée débouchant sur la définition des indicateurs permettant une meilleure connaissance des pratiques régionales de FPC. Les résultats issus de l'observation faciliteraient l'analyse, puis la remédiation aux difficultés repérées, pour un meilleur développement professionnel des salariés et des entreprises qui les emploient.

- Par ailleurs, l'Etat et la Région pourraient **demandeur à l'ORFE de collecter régulièrement les informations régionales sur les pratiques de formation dans les entreprises et d'en faire une synthèse** comme il le fait pour les dispensateurs de formation en région. L'ORFE pourrait également dresser « un inventaire des bonnes pratiques de formation ». Développer la connaissance des dispositifs de la formation continue. Développer la mise en oeuvre de la Formation Tout au Long de la Vie nécessite préalablement la connaissance des différents dispositifs négociés dans l'Accord National Interprofessionnel retranscrits dans la loi.

Même si des actions sont initiées par les organisations syndicales de salariés et les OPCA, **le GIP ALFA CENTRE, dans le cadre des «journées de professionnalisation» s'avère un outil complémentaire et pertinent** qui faciliterait la démultiplication de cette connaissance des dispositifs afin de sensibiliser les acteurs concernés de l'intérêt de

développer les actions de formation. Prévenir les difficultés des entreprises et de leurs salariés Il existe des outils de connaissances concernant la situation financière des entreprises, comme GEODE de la Banque de France. Mais recourir à ce type d'outils est coûteux pour les petites entreprises. **Il paraît souhaitable que l'Etat et la Région élaborent un outil qui, en relation avec les cabinets comptables au service des petites entreprises, permettrait d'intervenir en amont des défaillances prévisibles d'entreprises.** Dès qu'une situation s'infléchit (stagnation durable, fléchissement régulier de l'activité, mutation technologique...), il faudrait pouvoir proposer à l'entreprise – volontaire- la prise en charge d'un « diagnostic court » afin de déterminer ses points de faiblesse sur lesquels il s'avère nécessaire d'intervenir (à court, moyen et long terme). Cette étude permettrait en outre d'aider l'entreprise à affiner sa stratégie. Elle pourrait parfois déboucher sur des prescriptions d'actions de formation, à charge pour l'entreprise, via son OPCA, de mettre en oeuvre les actions formatives correctrices.

B/ PRECONISATIONS EN DIRECTION DU CONSEIL REGIONAL ET/OU DES OPCA

Sensibiliser les chefs d'entreprise sur la nécessité de se former et de former leurs salariés. Malgré les informations sous des formes variées (brochures, numéro Vert téléphonique, plateforme téléphonique de certains OPCA, Internet...), trop de chefs d'entreprise – notamment de petites rencontrent des difficultés pour appréhender leurs besoins en formation. Trop souvent ces besoins, pour leurs salariés comme pour eux-mêmes, ne sont que très insuffisamment, voire pas du tout, perçus. Certains salariés, pour des raisons soulignées dans le rapport, n'éprouvent pas la nécessité de recourir à la formation professionnelle continue. Ceux qui sont dans les situations les plus précaires, particulièrement les travailleurs pauvres, rencontrent tant de problèmes à solutionner qu'ils n'envisagent pas de solliciter leur employeur pour lui présenter leurs réels besoins de formation.

- **La Région, en association avec les OPCA et les Chambres consulaires, pourrait mener d'importantes campagnes de sensibilisation en direction des entreprises** pour les inciter à former leurs salariés, quels que soient leur statut (CDI, CDD, temps partiels...).
- Par ailleurs, en recherchant l'implication des partenaires sociaux signataires de l'Accord cadre régional relatif à la Formation Tout au Long de la Vie, **la Région pourrait**

notamment organiser chaque année, dans tous les départements, des « Journées de la formation tout au long de la vie » sous la forme d'Assises départementales. Ces journées permettraient de mettre en avant les effets positifs pour tous de la formation. Elles inciteraient les salariés et les chefs d'entreprise à y recourir : satisfaction des clients, amélioration de la qualité, meilleure organisation du travail, retombées positives pour les salariés, élément décisif de la sécurisation dans les parcours professionnels, renforcement de l'entreprise....

- Le Conseil régional devrait également affirmer de manière forte la place de la formation continue dans le SRDES, notamment **en renforçant les conditionnalités des aides qu'il apporte aux entreprises.** Faire connaître la qualité des organismes de formation Il existe un grand nombre d'organismes de formation. Comment choisir celui qui offre des garanties d'une formation de qualité ? Dans le cadre de ses appels d'offres, la Région retient certain de ces organismes pour assurer les actions de son programme. Ceux qui ont été choisis plusieurs années de suite répondent donc à un certain nombre d'exigences qualitatives (formation pédagogique des intervenants, capacités en ingénierie de formation...).

Le Fongecif et d'autres OPCA ont des demandes semblables. Quand ils répondent à ces conditions, il est possible de considérer que ces organismes offrent des gages de qualité aux salariés et aux entreprises qui veulent s'engager dans des actions de formation continue.

- **La Région pourrait proposer des rencontres entre ses propres chargés de territoire et les conseillers formation des OPCA** dans le but d'élaborer des critères partagés de qualité concernant les organismes de formation. Ce travail permettrait de **dresser une liste de ces organismes**, mise à jour de façon régulière, facilement accessible (site GIP ALFA, brochure...) précisant les formations pour lesquelles ils ont été retenus.

- **L'information des publics** (salariés et entreprises) se ferait par l'intermédiaire du GIP ALFA (n° vert) et des OPCA. Développer l'information et l'accompagnement
Alors que les moins de 26 ans en situation de demandeur d'emploi peuvent s'adresser aux structures d'Accueil, d'Information et d'Orientation (AIO) qui les concernent (Mission locale, PAIO, PIJ...), alors que le demandeur d'emploi va recourir aux services d'orientation de Pôle Emploi, il n'existe pas

de structure équivalente pour accompagner les actifs salariés et les aider à formaliser leurs besoins de développement. Ceux-ci se retrouvent face aux objectifs de leur entreprise, hormis s'ils ont nourri un projet individuel qui nécessite une formation longue qu'ils peuvent présenter aux services du Fongecif.

Pôle Emploi se met en place et est débordé. Les OPCA (sauf les Interprofessionnels) sont liés à leur branche. Les organismes de formation sont trop « partie prenante » au regard des actions qu'ils dispensent. La nouvelle loi du 24/11/2009 prévoit de créer, « sous l'autorité du Délégué à l'Information et à l'Orientation, un service dématérialisé gratuit et accessible à toute personne, lui permettant de disposer d'une première information et d'un premier conseil personnalisé en matière d'information et d'orientation professionnelle et d'être orienté vers les structures susceptibles de lui fournir les informations nécessaires ».

La Région finance déjà un numéro vert géré par le GIP ALFA. Mais il donne une information sur les formations et sur les dispositifs et oriente les personnes vers les structures adéquates. Les auditions de terrain ont montré la nécessité d'un service de proximité et d'accompagnement.

Il apparaît donc indispensable de réfléchir à une structure qui s'adresse directement aux salariés pour les informer, les orienter et les accompagner dans les territoires. Le Conseil régional pourrait reprendre son projet d'AIOA (Accueil, Information, Orientation, Accompagnement) **en élargissant par exemple les missions des Points Relais Conseils** (qui sont déjà dans les bassins d'emploi) afin qu'ils puissent accueillir tous les salariés (pas seulement ceux qui veulent faire une VAE), les informer et les accompagner. Cela implique aussi de se rapprocher du Fongecif, de l'AFPA et de Pôle Emploi. Faciliter les projets individuels d'évolution professionnelle

La nouvelle loi sur la formation, dont on attend les décrets d'application, institue le CIF hors temps de travail. L'article 10 précise que : « dès lors que le salarié dispose d'une ancienneté d'un an dans l'entreprise, l'OPACIF peut assurer la prise en charge de tout ou partie des frais liés à la réalisation d'une formation se déroulant en dehors du temps de travail ».

Mais comme la loi du 24/11/2009 devrait réduire les moyens des OPCA de 13 %, vraisemblablement, les conséquences de ce prélèvement se traduiront par un nombre moindre de salariés qui concrétiseront leurs projets d'évolution. Aujourd'hui, le Conseil

régional prend en charge le coût pédagogique des formations sanitaires et sociales co-financées par le Fongécif. Face à la désindustrialisation du tissu régional, ou pour d'autres enjeux qu'elle estime prioritaire, la

Région pourrait étendre sa participation financière aux actions de formation individuelles présentées par le Fongécif, et qui s'inscrivent dans sa politique de développement et d'attractivité du territoire.

C/ PRECONISATIONS EN DIRECTION DES BRANCHES, DES OPCA ET/OU DES ENTREPRISES

Développer la poly-compétence Parmi les freins avancés par les entreprises (particulièrement les plus petites) pour inscrire leurs salariés en formation, l'absence –non remplacée- est très souvent citée : priorité à la production. Les modes de management, la recherche constante de davantage de productivité ont souvent conduit à la spécialisation des salariés, en ignorant alors leurs compétences potentielles, inutilisées de fait dans l'entreprise. L'un des moyens pour faciliter les départs en formation est le recours aux groupements d'employeurs.

La Région apporte une aide à la création de groupements d'employeurs. La loi du 24/11/2009 précise que « les groupements d'employeurs peuvent mettre à disposition de leurs membres des salariés pour assurer le remplacement du personnel parti en formation ». Mais elle ne précise pas le financement de cette mesure. Un autre moyen pourrait consister à **développer la poly-compétence des salariés** au sein des entreprises. **Les branches, notamment par l'intermédiaire de leurs organismes consulaires, ont un rôle important à jouer pour répondre à ce besoin, quelle que soit la taille de l'entreprise, et bien davantage en direction des plus petites.**

Mieux informer les entreprises, les inciter, démultiplier l'utilisation des outils existants permettant de recenser les compétences des salariés, connues et inconnues, permettrait d'initier une démarche de GPEC favorisant une meilleure utilisation des potentiels de développement qu'elles possèdent. Favoriser le recours à la VAE .

La VAE est un des outils indispensables dans le processus de la formation tout au long de la vie. L'obtention d'un titre ou d'un diplôme est valorisant pour le salarié, surtout de faible qualification. La loi du 24/11/2009 contient un article (21) qui vise à encourager les accords de branche relatifs à la VAE en précisant notamment le contenu de la négociation :
- modalités d'information des entreprises et des salariés sur les actions de VAE

- mesures à prendre pour favoriser l'accès des salariés à la VAE dans un cadre collectif ou individuel.

Des actions collectives de validation commencent à se développer dans certaines entreprises. Ces démarches sont à encourager. Elles créent des synergies favorables les salariés concernés. Elles peuvent servir d'exemple et inciter d'autres salariés à s'engager dans des actions de formation complémentaires et de validation. En outre, elles devraient permettre aux participants concernés d'obtenir plus largement une reconnaissance de la part de l'entreprise. **S'agissant des VAE individuelles**, l'action des Points Relais Conseils –dont le rôle est d'accompagner les candidats pour le montage de leurs dossiers- est importante, la constitution des

dossiers VAE s'avérant particulièrement lourde pour des personnes dont le niveau de qualification est peu élevé. Malgré cet appui, un certain nombre de salariés n'obtiennent qu'une validation partielle de leurs acquis. Ils disposent alors d'un délai de cinq ans pour obtenir la totalité du titre initialement visé. Peu d'entre eux complètent par des actions de formation les « manques » constatés lors de l'évaluation par le jury.

En cas de réussite partielle, il paraît souhaitable que les OPCA ou la Région financent une journée supplémentaire afin de permettre au salarié de bénéficier d'un accompagnement complémentaire auprès de son Point Relais Conseil, afin de déterminer la démarche la plus appropriée pour obtenir le titre visé.

Les branches peuvent inciter l'employeur à s'engager, par écrit, à prendre en compte les efforts accomplis par le salarié (nouvelle fonction, classification et rémunération correspondant aux connaissances acquises et reconnues).

En cas de validation partielle, l'employeur s'obligerait à inscrire les actions complémentaires nécessaires dans le cadre du plan de formation de l'entreprise, dans le délai fixé par la loi. Pour atteindre le titre visé, et avec l'accord du salarié, il pourrait notamment l'inviter à utiliser son DIF, voire à le compléter s'il est insuffisant. Favoriser la formation des tuteurs Au côté des organismes dont c'est la vocation, l'entreprise est aussi un lieu de formation. Même petite, elle accueille souvent des jeunes en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation. Elle est un lieu de transmission des savoirs internes, souvent de manière empirique. Un grand nombre de salariés vont prochainement partir à la retraite, leurs compétences risquent d'être perdues.

En tout état de cause, l'avenir des entreprises passe par le transfert de toutes ces connaissances à ceux qui restent. Face à ces enjeux, soutenus par la Région dans le cadre d'un appel d'offres aux organismes de formation, en lien avec le GIP ALFA, **les OPCA doivent informer largement les chefs d'entreprise de l'intérêt de désigner et de faciliter la formation, au sein de leur structure, d'une personne** (et pourquoi pas eux-mêmes) **chargée de l'accueil des « nouveaux » et du transfert des connaissances** dans les meilleures conditions. Etre reconnu tuteur est valorisant. La présence d'une telle personne au sein de l'entreprise ne peut que développer la sensibilisation des salariés au développement de leurs propres compétences.

D/ PRECONISATIONS EN DIRECTION DE L'ETAT

Faciliter le recours au CIF CDD Les salariés en CDD peuvent bénéficier, sous certaines conditions, à leur initiative, au cours de leur parcours professionnel, du financement d'une formation (CIF – DIF), d'un bilan de compétences ou d'une VAE. Les conditions d'accès au CIF sont très contraignantes. Le candidat doit justifier d'une ancienneté de 24 mois, consécutifs ou non, en qualité de salarié quelle que soit la nature des contrats successifs, au cours des cinq dernières années (dont quatre mois, consécutifs ou non, sous CDD, au cours des douze mois civils).

De plus, un an après la fin du CDD, la personne perd ses droits au CIF s'ils n'ont pas été utilisés.

L'employeur ou Pôle Emploi (pour le CDD en situation de demandeur d'emploi) doit remettre au salarié en CDD, en même temps que le contrat de travail, le Bordereau Individuel d'Accès à la Formation (BIAF), lui permettant de connaître ses droits et de les faire valoir auprès des organismes collecteurs. Cette information obligatoire relative à ce dispositif est fréquemment « oubliée ».

Les services de l'Etat pourraient exiger qu'une clause particulière, signée par le salarié, stipulant que le BIAF a été remis et lu par le salarié, accompagne le contrat de travail qui lui est proposé.

De plus, et surtout, les droits à l'accès au CIF CDD devraient être conservés, quelle que soit la durée de l'interruption (maladie, maternité, congé parental).

III. CONCLUSION GENERALE

Le développement de la compétence reste un enjeu précieux dans notre société. Aussi, une notion de plus en plus importante dans notre champ professionnel est l'ingénierie de la formation. Comme nous l'avons, celle-ci requière une démarche particulière. Notre objectif dans le cadre de ce master était d'essayer, grâce aux différents enseignements, de mettre en place une démarche d'investigation structurée et concrète avant de concevoir une analyse portée sur la question de la compétence chez les techniciens de maintenance set comment mettre en place une ingénierie adaptée du coté des entreprises et des opca.

Nous souhaitons également associer à ce mémoire, notre contexte de l'étude, qui est la mission au du CESER de la Région Centre. Grace à cette mission, j'ai pu accéder à un certains nombres de ressources pour construire mes recherches.

L'approche par la compétence et l'ingénierie de formation ont fourni le cadre conceptuel de notre travail et des outils de recherches applicables à des situations de formation: d'une part en nous intéressant au cheminement formatif des techniciens de maintenance selon l'épistémologie praxéologique, *l'action précède le savoir*, et d'autre part en mettant en évidence les relations entre les composantes du dispositif : compétence : mobilisation des ressources et réflexivité. Menée sur des individus en formation, la recherche s'est focalisée sur les éléments reliant l'approche praxéologique des compétences et le développement de compétences, au sein d'un segment d'un dispositif de formation. Bien que non représentatifs du dispositif dans son entier, les résultats de la recherche ont dégagé un certains nombre d'indices exploitables à notre sens par les propositions d'amélioration émises sous forme de préconisations. La recherche a ainsi eu l'avantage d'approcher une question théorique en se fondant sur les résultats d'une intervention sur le terrain.

En parallèle, une étude longitudinale menée sur les questions d'ingénierie de formation : comment mettre en place une action coordonnée pour parer aux problèmes des pme a eété construit. Un travail en complément (sur la compétence) a été fait pour comprendre qu'il ne peut avoir développement des compétences sans une mise en place d'une action coordonnée d'ingénierie de formation..

Enfin, Cette mission nous a amené à réfléchir sur la formation de ces techniciens, sur les métiers des PME, et de mener certaines investigations conceptuelles par rapport aux

concepts de compétence, ingénierie financière et organisationnelle, et d'ingénierie de développement des compétences. Nous nous sommes interrogés sur le rôle de la compétence.

SIGLES

CESER : Conseil Economique, Social et Environnemental Régional

OPCA : Organisme paritaire collecteur agréé

DIF : Droit individuel à la formation

CIF : Congé individuel de formation

VAE : Validation des acquis professionnels

DRTEFP : Direction régional du travail et de la formation professionnelle

PME : Petite moyenne entreprise

TPE : Très petite entreprise

ELS : Espace libres savoirs

CCI : Chambre de commerce d'Indre et Loire

CDD : Contrat à durée déterminée

DRH : Directeur des ressources humaines

CNAM : Conservatoire national des arts et des métiers

AFPA : Association pour la formation professionnelle des apprentis