

/LE GRAND LIVRE DE LA FORMATION/

**TECHNIQUES ET PRATIQUES DES PROFESSIONNELS
DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES**

**Sous la direction de
Michel Barabel // Olivier Meier // André Perret // Thierry Teboul**

Préface d'Audrey Richard

3^e édition

/ LE GRAND LIVRE DE LA FORMATION/

/ LE GRAND LIVRE DE LA FORMATION /

**TECHNIQUES ET PRATIQUES DES PROFESSIONNELS
DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES**

**Sous la direction de
Michel Barabel // Olivier Meier // André Perret // Thierry Teboul**

Préface d'Audrey Richard

3^e édition

DUNOD

Mise en pages : Nord Compo

Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.

Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements

d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour

les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée. Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).



© Dunod, 2020

11 rue Paul Bert, 92240 Malakoff
www.dunod.com

ISBN 978-2-10-079138-5

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

SOMMAIRE

LES AUTEURS	VII
PRÉFACE	XI
PARTIE 1 CADRE ET ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE	1
CHAPITRE 1 50 ANS DE FORMATION PROFESSIONNELLE	3
CHAPITRE 2 DROIT DE LA COMPÉTENCE ET INVESTISSEMENT FORMATION : JE T'AIME MOI NON PLUS	25
CHAPITRE 3 OBLIGATION DE FORMER LES SALARIÉS ET CONTENTIEUX DE L'EMPLOYABILITÉ	45
CHAPITRE 4 DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : LES ACTEURS CLÉS	55
CHAPITRE 5 COVID-19 ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : QUELS ENSEIGNEMENTS ?	99
PARTIE 2 LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS L'ENTREPRISE	109
CHAPITRE 6 PILOTER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN ENTREPRISE	111
CHAPITRE 7 DEVENIR UNE ORGANISATION APPRENANTE	137
CHAPITRE 8 CERTIFICATIONS ET QUALITÉ DE LA FORMATION	161
CHAPITRE 9 CONSTRUIRE LA POLITIQUE ET LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	187
CHAPITRE 10 RÉUSSIR L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL	223

CHAPITRE 11 FORMER DANS LE CADRE DE L'ALTERNANCE	239
CHAPITRE 12 ÉVALUER LA FORMATION	275
CHAPITRE 13 SIRH, DIGITAL ET FORMATION	295
CHAPITRE 14 LES UNIVERSITÉS D'ENTREPRISE	317
CHAPITRE 15 DISPOSITIFS À L'INITIATIVE DES SALARIÉS	343
PARTIE 3 L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE MULTIMODALE	357
CHAPITRE 16 CONSTRUIRE UNE ACTION DE FORMATION	359
CHAPITRE 17 ANIMER UNE SÉANCE DE FORMATION EN PRÉSENTIEL	395
CHAPITRE 18 CONCEVOIR L'INGÉNIERIE MULTIMODALE	431
CHAPITRE 19 CONSTRUIRE DES DISPOSITIFS DE <i>DIGITAL LEARNING</i> PERFORMANTS, C'EST POSSIBLE !	465
CHAPITRE 20 FORMER AVEC LA RÉALITÉ VIRTUELLE	479
CHAPITRE 21 IA ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : VERS DES « ORGANISATIONS APPRENANTES AUGMENTÉES » ?	491
CHAPITRE 22 INNOVER EN FORMATION À L'ÈRE NUMÉRIQUE	507
CONCLUSION GÉNÉRALE	523
BIBLIOGRAPHIE	525

LES AUTEURS

LES COORDINATEURS

Michel Barabel est maître de conférences à l'Université Paris-Est où il dirige le Master 2 « GRH dans les multinationales » (IAE Gustave Eiffel). Il est également Professeur affilié à SciencesPo Executive Education où il assure la direction scientifique de l'Executive Master RH. Directeur des éditions du Lab RH, il est rédacteur en chef adjoint du *MagRH*.

Olivier Meier est Professeur des Universités (Paris-Est) et Directeur de recherche au Lipha. Il est également Visiting professor à Harvard Business School Europe. Directeur de collections des éditions « Management et Société », il est rédacteur en chef de la revue *Management et Stratégie*.

André Perret est Vice-président du Groupe Dever (groupe de conseil et de recherche spécialisé dans les problématiques RH et management). Il est également directeur de la publication et rédacteur en chef du *MagRH*. Il assure la vice-présidence du Groupe ANDRH Nation Alésia.

Thierry Teboul est directeur général de l'AFDAS (opérateur de compétences des secteurs de la culture, des industries créatives, des médias, de la communication, des télécommunications, du sport, du tourisme, des loisirs et du divertissement).

LES AUTEURS DE CHAPITRE

Béatrice Arnaud est Psychosociologue des organisations et coach certifiée EMCC.

Thierry Bonetto est Cofondateur de Learning futures.

Rémi Challe est Président de EdTech France.

Denis Cristol est Directeur de l'innovation et de la pédagogie à l'Association pour le Progrès du Management (APM).

Marc Dennerly est Cofondateur et directeur associé de C-CAMPUS. Il anime le blog www.blog-formation-entreprise.fr.

France Apprenante est une coalition qui fédère des acteurs des domaines de l'accompagnement, de l'éducation, de l'apprentissage, de l'innovation, du digital et de la formation.

François Geuze est Rédacteur en chef adjoint du *MagRH*.

Émilie Gobin Mignot est Cofondatrice du Pavillon.

Alexandra Lange est Directrice du développement professionnel chez AG2R La Mondiale.

Dominique Ledogar est Directeur Général de GoWizApp.

Éric Mellet est Président de SOL France.

Dalila Mesnata est avocate chez Capstan Avocats.

Carine Noémie est Directrice de la formation chez AG2R La Mondiale.

Cyril Parlant est Avocat, directeur associé, responsable du Pôle droit de la formation chez Fidal.

Philippe Pierre est Professeur affilié à Sciences Po Executive Education.

Jonathan Pottiez est Consultant senior chez C-Campus.

Lionel Prud'homme est Directeur de l'École IGS-RH Paris.

Yannig Raffenel est CEO Expert de SAS Blended Learning.

Didier Rouxel est CEO de DRH.I.S Human Information & services.

Philippe de Vaugiraud est Directeur du département RH du groupe AG2R La Mondiale.

Jérôme Wagnier est CEO d'Alberon Partners.

Jean-Pierre Willems est Président du cabinet Willems.

Bertrand Wolff est le cofondateur du Pavillon.

LES CONTRIBUTEURS

Antoine Amiel est le fondateur de LearnAssembly.

Angeline Barth est secrétaire confédérale en charge de la formation professionnelle, démocratie sociale et négociation collective, CGT

Alexia de Bernardy est Présidente de LA WE BOX.

Dominique Camusso est Responsable GPEC chez Snecma Moteurs (Groupe Safran).

Emmanuel Carré est Directeur de l'ISCPA Paris (école de journalisme, communication et production).

Élodie Cavigioli est consultante en stratégie et ingénierie formation, qualité et certification au sein du Cabinet Lafayette Associés.

Jean-Christophe Chamayou est Président de Lafayette Associés.

Sara Croüs est consultante en conseil et accompagnement à la certification qualité au sein du Cabinet Qualinomia.

Philippe Decottignies est CEO et cofondateur de Neuronys.

Laetitia Doukhan est Chef de projet « Immersive Learning » chez Reality Academy.

Cédric Frégné est Professeur d'université à l'UPEC. Il dirige le laboratoire de recherche LIRTES (EA 7313, UPEC).

Thomas d'Hauteville est Cofondateur d'Innership.

Julien Huelvan est CEO de Beedeez.

Sylvain Humeau est président du GARF (Groupement des acteurs et responsables de formation).

François Galinou est Président de l'ICPF.

Anne Grjebine est Directrice Campus & Innovation RH chez Air France.

Alban Jacquin est Responsable de la « Learning experience & Innovation » chez Schneider Electric.

Marie Lacroix est Cofondatrice de Cog'X.

Philippe Lefloch est conseiller technique FPC & GPEC (CFTC).

Justine Levasseur est avocate au cabinet Fidal.

Son Thierry Ly est CEO de Didask.

Alexandre Malarewicz est Cofondateur d'Empowill.

Pierre Monclos est DRH et expert digital learning chez Unow.

Laurent Reich est Learning Practice International Director à L'Oréal.

Yvan Ricordeau est Secrétaire national de la CFDT.

François Saulet est Responsable Ressources Humaines chez Dassault Aviation.

Didier Serrat est fondateur de Zeebra.

Boris Sirbey est Cofondateur du Lab RH et de France Apprenante.

Anne Suchodolski est Coach chez Innership.

PRÉFACE

La formation et le développement des compétences sont des enjeux fondamentaux pour les organisations et donc les professionnels des ressources humaines. Il en va de la vitalité de l'économie de notre pays et de notre modèle social. Le législateur, par la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel adoptée en 2018, propose de répondre à cet enjeu clé en renversant certains paradigmes. Tout d'abord, cette loi vise à rendre les actifs plus autonomes et acteurs de leur montée en compétences et de leur vie professionnelle de manière générale.

D'autre part, la loi a souhaité accompagner de manière prioritaire les personnes les plus éloignées du monde du travail, afin de réduire l'écart entre leurs compétences acquises et celles demandées sur le marché de l'emploi. Enfin, la loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel favorise l'innovation pédagogique et l'alternance, en laissant aux organisations une plus grande souplesse dans la création de leurs centres de formation. Cette dernière mesure répond à un réel besoin de transmettre et d'imaginer les compétences là où elles se trouvent : dans les organisations de travail. D'autres évolutions dans le domaine de la formation professionnelle sont venues bouleverser les pratiques des responsables RH : de nouveaux dispositifs avec l'apparition de la Formation en situation de travail (FEST) et de la Pro-A pour l'alternance, de nouvelles règles budgétaires avec une contribution unique désormais exclusivement mobilisée pour l'alternance, le financement de politiques publiques et celui de droits individuels, de nouveaux interlocuteurs avec la création de France compétences, du haut-commissariat au Développement des compétences et des OPCO, pour n'en citer que quelques-uns.

L'ANDRH a été très mobilisée dès la phase d'élaboration du projet de loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel et a contribué au constat partagé d'un système complexe, coûteux, injuste et inefficace qui devait, de l'avis de tous, être amélioré et simplifié. Au-delà de notre contribution, nous avons également été présents afin d'accompagner les professionnels RH dans l'appropriation de ces nouveautés réglementaires.

L'ANDRH s'est ainsi faite le relais des difficultés et des attentes exprimées par les DRH, comme la diminution des budgets disponibles pour les entreprises de 50 à 300 salariés ne bénéficiant plus des fonds mutualisés, ou les questionnements sur les modalités de co-investissement mobilisant le CPF, désormais monétisé. Nous souhaitons aussi alerter sur la nécessité de favoriser l'investissement en formation qui, à ce jour, demeure comptablement considéré comme une charge.

Le domaine de la formation professionnelle – clé pour l'avenir de nos organisations et du développement individuel – et la troisième édition du *Grand livre de la formation*, tombent à point nommé pour prendre du recul et se projeter dans l'avenir.

L'ouvrage que vous avez entre les mains permet aujourd'hui de mieux cerner tous les enjeux de la formation professionnelle. Tout d'abord, en décryptant l'écosystème

de la formation professionnelle, son histoire, les acteurs qui la font vivre et bien sûr, les impacts de la crise du Covid-19 dans ce domaine. Vous découvrirez ensuite un panorama complet des pratiques concrètes pour utiliser au mieux la formation en milieu professionnel : comment réussir un entretien professionnel ? Qu'est-ce qu'une entreprise apprenante ?... Enfin, la dernière partie de cet ouvrage questionne les pratiques pédagogiques et invite à aller plus loin dans l'élaboration des formations professionnelles : multimodal, réalité virtuelle, distanciel, présentiel... Une lecture utile et nécessaire pour tout passionné par la formation professionnelle et ses évolutions.

Bonne lecture

*Audrey Richard, Directrice des Ressources Humaines et Engagement du groupe Up
et Présidente de l'Association Nationale des DRH*

CADRE ET ENVIRONNEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE



PARTIE

SOMMAIRE

CHAPITRE 1	50 ANS DE FORMATION PROFESSIONNELLE	3
CHAPITRE 2	DROIT DE LA COMPÉTENCE ET INVESTISSEMENT FORMATION : JE T'AIME MOI NON PLUS	25
CHAPITRE 3	OBLIGATION DE FORMER LES SALARIÉS ET CONTENTIEUX DE L'EMPLOYABILITÉ	45
CHAPITRE 4	DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : LES ACTEURS CLÉS	55
CHAPITRE 5	COVID-19 ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : QUELS ENSEIGNEMENTS ?	99

1

50 ans de formation professionnelle

JEAN-PIERRE WILLEMS

L'apparition de la formation tout au long de la vie ne saurait être précisément datée : l'histoire de l'apprentissage et de l'éducation se confond avec celle de l'homme. Il n'est pas une communauté qui ne se soit bâtie sans une culture commune et des mécanismes éducatifs, quelles que soient leurs formes et leurs modalités. On pourrait d'ailleurs être tenté de résoudre l'éternel débat entre nature et culture par le fait que l'homme est génétiquement programmé... pour apprendre. Pour autant, Condorcet fait office de précurseur lorsqu'il déclare devant l'Assemblée nationale en avril 1792 qu'il est nécessaire que l'instruction soit délivrée aux enfants mais également aux adultes. L'éducation populaire répondra en partie à cette demande. Mais ce n'est qu'au milieu des années 1960 que prendra forme le système de formation professionnelle continue des adultes tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Au cours des cinquante dernières années, le développement du système de formation s'est essentiellement bâti sur l'articulation entre une dynamique sociale et un levier fiscal, avant que ce modèle ne s'essouffle. La loi du 5 mars 2014 et plus encore celle du 5 septembre 2018 ont donc fait le choix de ruptures fortes pour ancrer la formation professionnelle sur trois piliers : la priorisation forte des financements publics et leur pilotage assumé par l'État, la responsabilisation des acteurs, et la libéralisation d'un secteur qui a longtemps fait l'objet de règles spécifiques.

LA FISCALITÉ AU SOUTIEN DE LA DYNAMIQUE SOCIALE

Les Trente glorieuses n'ont pas fait l'impasse sur la formation professionnelle : après la création de l'association qui allait donner naissance à l'Association pour la formation professionnelle des adultes (AFPA) pour accompagner la reconstruction après la guerre, la loi Debré relative à la promotion sociale, votée en 1959, permettait à la presse de titrer : « Chaque ouvrier a désormais dans sa musette son bâton d'ingénieur »... pour peu qu'il le veuille bien et fasse les efforts nécessaires, principe de la méritocratie républicaine et de l'égalité des chances plutôt que des situations. En 1966, la loi d'orientation et de programmation pose les bases du futur système de formation professionnelle, notamment en ouvrant la possibilité de créer des fonds d'assurance-formation. Cet appel restera vain jusqu'à ce que Mai 68 apporte la dynamique sociale qui faisait défaut.

DE LA NOUVELLE SOCIÉTÉ AU CHANGEMENT DE SOCIÉTÉ (1970-1981)

Le système de formation professionnelle continue est né de la négociation sociale. Si la loi a fourni le relais indispensable à son développement, dès l'origine les partenaires sociaux ont joué un rôle clé en négociant l'Accord national interprofessionnel du 9 juillet 1970. Cet accord est lui-même le produit de Mai 68 et des accords de Grenelle.

Le protocole de fin de conflit signé entre les organisations patronales et syndicales sous l'égide des pouvoirs publics pour mettre fin au conflit social de 1968 portait principalement sur la hausse du SMIC (alors SMIG) et des salaires, et la reconnaissance des syndicats dans l'entreprise. Mais il comprenait également un engagement de négociier sur la formation professionnelle. Cette négociation eut lieu et se conclut par le premier accord national interprofessionnel (ANI) consacré à la formation professionnelle en juillet 1970. Une quinzaine d'autres suivront.

L'ANI de 1970 n'est pas une oasis dans le désert. Il s'inscrit dans le droit fil des lois de 1958 et 1966 qui se proposaient de favoriser la promotion sociale, la seconde chance et la possibilité pour chacun d'avoir accès à la culture. Avec la création d'un congé formation et la mise en place de plans de formation dans les entreprises, il s'agissait de favoriser l'accès à la qualification. La Confédération générale des cadres (CGC) était particulièrement attentive à ce que la formation puisse permettre aux « cadres maison », issus de la promotion interne, d'accéder à un diplôme correspondant à leur nouveau statut. Les accords de Grenelle entérineront la tenue d'une négociation spécifique à l'encadrement.

Conclu quasiment à la fin des Trente glorieuses, l'ANI de 1970, de même que la loi de 1971 qui le complète par l'obligation pour les entreprises de financer la formation professionnelle, ont principalement visé les salariés (le taux de chômage était inférieur à 5 % au début des années 1970). Il s'agissait davantage de qualifier des salariés qui l'étaient peu en moyenne que de traiter des problèmes d'emploi, de chômage ou de mobilités liées à des reconversions.

La formation dans les accords de Grenelle (25-27 mai 1968)

Emploi et formation

Le CNPF (Conseil national du patronat français) et les confédérations syndicales ont décidé de se réunir avant le 1^{er} octobre en vue de rechercher un accord en matière de sécurité de l'emploi et portant notamment sur :

- **les mesures de nature à assurer les reclassements** nécessaires en particulier en cas de fusion et de concentration d'entreprises ;
- **l'institution de commissions paritaires de l'emploi** par branches professionnelles et les missions qu'il convient de donner à ces commissions, devant fonctionner en principe au niveau national et le cas échéant aux niveaux territoriaux. Ils ont également convenu d'étudier les moyens permettant d'assurer, avec le concours de l'État, la formation et le perfectionnement professionnels. En ce qui concerne les cadres, il a été convenu que la recherche d'un accord particulier sera menée par le CNPF et les organisations syndicales.

Le Secrétaire d'État à l'Emploi suivra les travaux des réunions prévues et mettra à la disposition des participants l'ensemble des documents nécessaires.

Par ailleurs, le Premier ministre s'engage :

- **à développer les crédits affectés aux services de l'emploi ;**
- **à mettre en place de manière prioritaire les moyens d'un développement d'une formation adaptée des jeunes.**

À compter de 1974, le changement de décor est radical. Le chômage s'accroît à un rythme rapide, notamment chez les jeunes. L'État ne peut plus laisser l'initiative aux partenaires sociaux et met en place des plans pour l'emploi des jeunes qui sont restés dans l'histoire sous l'appellation de « plans Barre » du nom du Premier ministre de l'époque. Ce débat sur la finalité de la formation professionnelle et son orientation en faveur de la promotion sociale ou du traitement des questions d'emploi deviendra récurrent. La loi du 5 septembre 1971 est entièrement articulée autour de l'idée que la formation professionnelle doit avant tout venir au soutien de l'emploi.

Quel bilan pour l'ANI de 1970 et la loi de 1971 ?

Suite à l'ANI de 1970 et à la loi de 1971, les services formation se sont généralisés dans les entreprises de grande taille, un marché de la formation s'est créé, des habitudes se sont prises. Basés sur une véritable vision politique et sociale, les textes fondateurs n'ont pas été des textes conjoncturels destinés à répondre à une situation de crise. Ils ont produit de spectaculaires résultats quantitatifs et qualitatifs en termes de développement de l'accès à la formation ou même de promotion sociale à travers le congé individuel de formation.



EN PRATIQUE

La création des fonds d'assurance formation après l'ANI de 1970 et la loi de 1971 : l'exemple de l'AGEFOS-PME

« C'est dans le but de venir en aide à toutes les entreprises qui ne peuvent se suffire à elles-mêmes, ou qui n'auraient pas trouvé, dans la profession, la couverture de tous leurs besoins, que nous avons créé, avec un certain nombre de partenaires, un fonds d'assurance formation (AGEFOS-PME) qui, par sa souplesse de fonctionnement, répond particulièrement bien aux nécessités de la situation. [...] La CGPME est par ailleurs persuadée que la formation continue ne peut pas être axée uniquement sur les exigences de l'entreprise, pas plus qu'elle ne peut être axée uniquement sur celles du salarié. [...] Elle a estimé que leur conciliation était une tâche impérieuse que la concertation au sein d'un paritarisme soucieux de progrès et d'efficacité devait assumer. »

Déclaration de la CGPME à l'occasion de la création de l'AGEFOS-PME, 1972

LA DÉCENTRALISATION ET LE DROIT À LA FORMATION POUR TOUS (1982-1992)

FOCUS

L'organisation de la formation professionnelle

Avec l'arrivée de la gauche au pouvoir en 1981, pour la première fois la formation professionnelle est dotée d'un ministère de plein exercice, confié à Marcel Rigout, l'un des quatre ministres communistes du gouvernement Mauroy. Les lois Auroux en 1982 qui réforme la négociation collective, Defferre en 1983 qui confie la formation professionnelle aux régions dans le cadre de la décentralisation, et Rigout en 1984 qui crée les contrats en alternance pour les jeunes, réforment profondément l'organisation et les moyens de la formation professionnelle.

Cette action sera complétée au début du second septennat de François Mitterrand par Michel Rocard, qui met en place le crédit formation individualisé qui doit permettre à tout un chacun, et prioritairement aux jeunes, d'acquérir une qualification professionnelle reconnue.

Du début des années 1980 au début des années 1990, le système de formation professionnelle continue connaît un développement sans précédent. À la logique de promotion sociale, avec notamment la mise en place du congé individuel de formation (CIF) sous une forme renouvelée, s'ajoutent les efforts faits pour lutter contre le chômage des jeunes par la formation. Les contrats en alternance (contrat de qualification et contrat d'adaptation) bénéficient à des centaines de milliers d'individus. Cette dynamique se retrouvera au sein des entreprises à la fin des années 1980 : une période de croissance voit alors se développer les programmes ambitieux de gestion par les compétences, et la notion d'investissement formation et de développement du capital humain.

C'est dans ce contexte que François Mitterrand, dans sa « Lettre à tous les Français » diffusée peu avant sa réélection à la présidence de la République en 1988, promet un droit à la qualification pour tous. La loi créant le crédit formation individualisé interviendra en 1990 et d'importants moyens financiers seront déployés pour la formation professionnelle qualifiante des jeunes. Le crédit formation individualisé (CFI) aura joué un puissant rôle de développement et de structuration du marché de la formation, de soutien aux innovations pédagogiques, telles les missions « Nouvelle qualification » pilotée par Bertrand Schwartz et « Développement territorial », puisqu'il s'agissait également de rapprocher la formation des individus et de faire en sorte qu'elle soit accessible à chacun, où qu'il se trouve.

Cette phase de croissance est portée par une féconde dialectique accord-loi (les ANI du 21 juillet 1982 et du 26 octobre 1983 préparent la loi du 24 février 1984 ; l'ANI du 29 mai 1989 inspire une partie de la loi du 4 juillet 1990 ; l'ANI du 3 juillet 1991 fournit l'essentiel de la loi du 31 décembre 1991). À l'origine de toutes les évolutions, les partenaires sociaux et la négociation sociale sont au cœur du développement de la formation professionnelle.

Ils en étendent le champ pour en faire un outil de gestion de l'emploi, notamment par le développement des formations en alternance pour favoriser la qualification et l'insertion des jeunes dont le taux de chômage augmente fortement, et ce, d'autant plus que le niveau de qualification est faible. Pour les salariés en place, la formation accompagne les démarches de gestion prévisionnelle des compétences qui se développent dans les grandes entreprises et favorise la réflexion sur l'investissement formation.

Les années 1980 voient l'émergence de deux acteurs nouveaux : les conseils régionaux et l'Europe.

La loi Defferre de 1983 met en place des conseils régionaux élus au suffrage universel et leur confie une compétence de principe dans le champ de la formation professionnelle. Initialement chargés de la formation professionnelle des jeunes, en cohérence avec le fait que ces assemblées gèrent également l'apprentissage et les lycées professionnels – ce qui leur permet une maîtrise quasi-intégrale (à l'exception des contrats en alternance) de la formation des jeunes –, les conseils régionaux verront leurs compétences étendues aux adultes demandeurs d'emploi, puis aux actions destinées aux salariés d'entreprises, soit dans le cadre du développement local, soit par une politique de promotion sociale.

Le second acteur est l'Europe. Avec l'entrée de l'Espagne et du Portugal dans l'Union européenne (qui était alors la Communauté européenne) en 1986, la construction européenne, sous l'impulsion notamment de Jacques Delors, prend une nouvelle dimension. Dans le domaine de l'éducation et de la formation professionnelle, des actions de soutien aux systèmes éducatifs, des programmes d'échanges transnationaux et

la promotion de projets conduits à l'échelle européenne favorisent la convergence d'objectifs entre les différents pays membres. C'est la naissance d'ERASMUS, mais également de SOCRATE, puis de LEONARDO et le développement des interventions du Fonds social européen (FSE) pour favoriser le rattrapage régional, dont bénéficieront essentiellement les régions périphériques (Grèce, Espagne, Portugal, Irlande). Dynamique sociale et dynamique européenne sont donc à l'œuvre tout au long des années 1980.

LA FORMATION, OUTIL DE GESTION DE L'EMPLOI (1992-2001)

La crise économique des années 1992-1993 met un terme au droit à la formation pour tous. Le dialogue social reste en panne pendant dix ans et l'État, comme souvent en période difficile, reprend la main en centralisant les décisions et en faisant de la formation professionnelle un outil de gestion du marché du travail. C'est la mise en sommeil d'un système de formation professionnelle « seconde chance » qui se donne comme objectif l'accès à la qualification pour tous. Ces années marquent un coup d'arrêt pour le système de formation professionnelle continue, qui ne connaît pas d'innovation majeure. Malgré le Livre blanc sur la formation professionnelle (2000) qui devait servir de base à une grande réforme pour le ^{xxi}^e siècle, il faudra attendre 2002 pour qu'une véritable dynamique se réenclenche.

À partir de 1992, l'État se désinvestit des politiques de formation, notamment avec la fin progressive du crédit formation individualisé. Accusé de coûter trop cher, de conduire à des qualifications déconnectées des besoins de l'économie, le crédit formation individualisé fait l'objet de restrictions budgétaires qui le privent peu à peu de tout contenu. Le droit à la qualification professionnelle pour tous, inscrit dans le Code du travail par la loi du 4 juillet 1990, devient ainsi un droit virtuel sans modalité concrète de mise en œuvre.

Par ailleurs, la dialectique accord-loi s'affaiblit : pour la première fois depuis 1971, une loi relative à la formation (la loi quinquennale du 20 décembre 1993) est votée sans avoir été précédée par un accord national interprofessionnel. Il en ira de même pendant toute la décennie 1990, jusqu'à la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 incluse.

Cette défiance vis-à-vis des partenaires sociaux trouve une autre traduction : la loi quinquennale réduit drastiquement le nombre d'organismes paritaires dont le nombre passe de plus de 250 à moins d'une centaine.

Parallèlement, les conseils régionaux affirment leur position et leur rôle au plan territorial. En cette période atone au cours de laquelle chacun semble chercher sa place, un frémissement se fait jour à l'échéance de l'an 2000. Il est question de réformer un système trentenaire et de créer des droits nouveaux pour les salariés. On parle alors d'un droit individuel à la formation garanti collectivement. Certains avancent l'idée d'un droit à la formation différée, qui permettrait à ceux qui sont sortis précocement du système scolaire de bénéficier d'un crédit de la part de la collectivité pour récupérer des années d'études. Ces différentes propositions mettront du temps à se concrétiser. Après la crise économique du milieu des années 1990, le boom économique et la bulle de l'économie virtuelle de la fin des années 1990 seront principalement utilisés pour la mise en œuvre des 35 heures, ne laissant guère de temps ni de moyens pour la formation professionnelle. Ce n'est qu'après l'entrée en vigueur des 35 heures que le système de formation professionnelle reviendra sous les feux de l'actualité.

LA COMPÉTENCE OUVRE LA VOIE AU PARCOURS PROFESSIONNEL (2002-2013)

À partir de 2002, le système de formation professionnelle se nourrit de concepts nouveaux qui trouvent des traductions opérationnelles : la validation des acquis de l'expérience, la compétence professionnelle, la professionnalisation, les parcours professionnels... Ces innovations ont en commun de ne plus placer la formation au centre du dispositif, mais de valoriser les autres moyens de développement des compétences et d'essayer de construire une articulation entre la formation et ces moyens. L'objectif, c'est-à-dire la compétence professionnelle, devient premier par rapport aux outils qui peuvent être mobilisés pour y accéder. Ce changement de perspective du système de formation professionnelle n'a pas fini de produire ses effets, tant il bouleverse habitudes et repères.

En cela, il annonce les ruptures de 2014 et plus encore de 2018, qui se trouvent en germe dans les réformes de 2002 et de 2004.

La voie a été ouverte par la loi du 17 janvier 2002, dite loi de modernisation sociale. En créant la validation des acquis de l'expérience (VAE), c'est-à-dire la possibilité d'obtenir une certification reconnue par l'État uniquement sur la base des compétences développées dans le cadre de ses activités personnelles et/ou professionnelles, la loi met sur un pied d'égalité le travail (ou plus largement l'activité) et la formation. Dans un pays qui a souvent opposé la formation qui libère au travail qui asservit, le changement n'est pas mineur. Le travail a donc une valeur autre que la production qu'il génère ou le salaire qui le rétribue ; il peut être source d'acquisition de compétences reconnues par une certification garantie par l'État, soit une certification qui ne répond pas uniquement à des capacités opérationnelles mais plus largement à une véritable autonomie professionnelle. La VAE est le chaînon manquant qui permet de faire le lien entre éducation et compétences.

L'ANI de 2003 : nouveau socle de la formation

Ce changement de paradigme, initié par le législateur puisque les partenaires sociaux n'ont pas contribué à la création de la VAE, va trouver un puissant relais dans la négociation sociale.

L'accord national interprofessionnel du 5 décembre 2003 dessine le cadre qui va structurer la formation dans les décennies à venir : passage de la notion de formation à celle de professionnalisation, mise en place d'outils de gestion des compétences (entretien professionnel, passeport formation, bilan de compétences, certification...) ou encore multiplication des moyens d'accès à la formation (plan, droit individuel à la formation [DIF], formation hors temps de travail...) constituent autant d'évolutions qualitatives significatives.

Comme l'ANI du 9 juillet 1970 avait posé les bases d'un système qui a fonctionné pendant une trentaine d'années, l'ANI du 5 décembre 2003 est le socle sur lequel peuvent se construire les développements futurs de la formation professionnelle continue. L'ANI ajoute une logique « compétences » à la logique formation. Il met à disposition des entreprises et des salariés des outils d'orientation professionnelle et d'aide à

la décision. Il accorde une large place à la négociation depuis le niveau de la branche jusqu'à la négociation employeur/salarié sur l'accès à la formation à travers le DIF. Par cet accord, les partenaires sociaux affirment leur rôle d'innovateurs et de pilotes du système de formation professionnelle continue.

La loi du 4 mai 2004 reprendra largement l'ANI de 2003 pour le généraliser. Elle ira même plus loin en inscrivant dans le Code du travail un article 1 qui systématise la consultation des partenaires sociaux préalablement à l'adoption d'une loi qui le modifie.

L'ANI de 2009 : le retour de la politique de l'emploi

Ce bel ordonnancement des partenaires sociaux créatifs et d'un législateur qui valide et diffuse les innovations aura sans doute vécu, avec l'ANI de 2003, son chant du cygne. En juillet 2008, Christine Lagarde, alors ministre de l'Économie ayant autorité sur l'emploi et la formation professionnelle, écrit aux partenaires sociaux pour leur demander de réformer le système de formation professionnelle. Ni le patronat ni les syndicats ne sont preneurs de cette négociation, estimant qu'il faut laisser du temps à la réforme de 2003-2004 plutôt que de réformer encore. Sous pression étatique, ils engagent toutefois une négociation qu'ils concluent rapidement par un ANI du 7 janvier 2009. Ce texte instaure plusieurs nouveautés comme le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP). Alimenté par des versements obligatoires mis à la charge des entreprises dans le cadre de leur obligation fiscale, ce fonds joue également un rôle de péréquation entre les OPCA (récupération des excédents de trésorerie et octroi de financements aux OPCA qui ont plus de demandes que de ressources). La deuxième nouveauté est la création de la notion de parcours professionnel : en permettant aux OPCA d'intervenir à la fois pour les salariés et les demandeurs d'emploi, en rendant le DIF portable au-delà du contrat de travail qui a permis de l'acquérir, les partenaires sociaux souhaitent que les changements de statut ne soient plus des obstacles pour mener à bien un projet de formation. La troisième nouveauté concerne les outils de gestion de l'emploi : avec l'entretien de seconde partie de carrière et le bilan d'étape professionnel (qui en fait ne verra jamais le jour), les partenaires sociaux poursuivent dans la voie de la définition de procédures de gestion de la compétence plus que dans la création de droits nouveaux. Favoriser le dialogue entre l'employeur et le salarié, créer des temps de diagnostic, imposer des plans d'actions, autant de moyens pour dynamiser la formation professionnelle. À la formation décidée par l'employeur ou administrée par l'État, les partenaires sociaux opposent un modèle basé sur la négociation, le dialogue et la codécision.

Cette évolution n'est toutefois pas dépourvue d'arrière-pensées : le partage de la décision ouvre la voie à une coresponsabilité de l'employeur et du salarié dans le maintien et le développement de la compétence. Les accords de 2004 et de 2009 sont également des tentatives de la part des organisations patronales de diminuer la pression du juge sur les responsabilités des entreprises en matière d'employabilité.

La loi du 24 novembre 2009 reprendra, pour l'essentiel, l'ANI du 7 janvier 2009. Toutefois, la conception bonapartiste du pouvoir alors à l'œuvre utilisera l'application de cette loi pour que l'État reprenne en main la gouvernance du système de formation professionnelle.

S'en suivront deux conflits : le premier avec le FPSPP, dont l'État prélève à plusieurs reprises une partie des ressources, et le second avec les OPCA, qui ne sont envisagés que comme des relais des politiques publiques. Mais ce conflit portait tout de même une bonne nouvelle, la volonté des partenaires sociaux de préserver leur autonomie dans le champ de la formation. Après la rupture de 2014 et plus encore celle de 2018, cette volonté paraît moins bien établie.

LA REFONTE DU SYSTÈME DE FORMATION PROFESSIONNELLE : LES LOIS DE 2014 ET DE 2018

Avec le passage au quinquennat, le rythme des réformes de la formation est désormais fixé : après la réforme de 2004 et celle de 2009, le gouvernement nouvellement élu met en place une nouvelle réforme qui se traduira par l'ANI du 14 décembre 2013 et la loi du 5 mars 2014. Cette réforme ne s'effectuera pas sans mal : ni côté patronal (où la CGPME s'oppose fermement à la réforme), ni côté syndical (où FO et la CGT rejettent les principes de l'ANI du 14 décembre 2013) où les positions ne sont pas concordantes. C'est pourtant un bouleversement considérable qui est inscrit dans les nouveaux textes. Difficile, après la loi du 5 mars 2014, de reconnaître exactement le système créé en 1971.

RUPTURES ET CONTINUITÉS DANS LA LOI DU 5 MARS 2014

La loi du 5 mars 2014 introduit quatre ruptures qui sapent les fondements du système mis en place en 1971.

- **La fiscalité ne structure plus la formation en entreprise.** Pour la première fois depuis 1971, les entreprises n'ont plus de budget minimum à consacrer à la formation de leurs salariés, plus de déclaration fiscale à produire sur leurs dépenses de formation et plus de comptes à rendre à l'extérieur. Le levier fiscal sur les plans de formation disparaît donc après plus de quarante ans de services.
- **La certification prime sur la formation.** Tous les dispositifs de formation (contrats en alternance, congé individuel de formation, compte personnel de formation [CPF], périodes de professionnalisation...) sont orientés vers la certification. C'est l'objectif final de la formation qui est normé, pas le parcours qui permet de l'atteindre.
- **Les missions légales et conventionnelles des OPCA sont séparées.** Alors que l'État avait toujours imposé une gestion globalisée des sommes perçues par les OPCA, la loi nouvelle distingue les ressources provenant d'une contribution légale, dont l'usage est fortement encadré ; celles qui trouvent leur source dans un accord collectif à qui il revient de fixer l'emploi des sommes ; et enfin les versements volontaires des entreprises qui n'ont plus l'obligation d'être mutualisés, ce qui ouvre la porte à une gestion de comptes d'entreprise que l'administration avait longtemps contestée.

- **La codécision est abandonnée au profit de la responsabilité individuelle des acteurs.** Avec le compte personnel de formation, ce n'est pas simplement une évolution du droit individuel à la formation mais c'est un droit totalement nouveau qui est créé dans la mesure où il ne suppose plus l'accord de l'employeur et peut être mis en œuvre par la seule décision du salarié. Plutôt qu'un dispositif imposant la négociation, le choix a donc été fait de renvoyer chacun à ses responsabilités : si l'entreprise doit gérer l'employabilité des salariés en leur permettant de suivre au moins une formation tous les six ans, le salarié conserve la responsabilité de son évolution professionnelle à travers un droit propre d'accès à la formation. Ce recul de la négociation au profit de la décision individuelle n'est pas anodin. Il fait écho à la perte d'influence des ANI dans l'évolution du système de formation.

Ces quatre ruptures ont profondément perturbé les acteurs de la formation professionnelle, même si partenaires sociaux, OPCA, entreprises et organismes de formation ont souvent conservé des pratiques initiées par le cadre réglementaire antérieur, ce qui a limité la portée de la réforme. Mais deux facteurs vont amplifier les évolutions en cours : les pratiques tout d'abord, avec la diversification des modalités de développement professionnel, et pas que sous l'influence des TIC, et puis le fait que loin des négociations sociales qui ont constitué la dynamique de développement du système de formation, la réforme de 2018 sera portée par des diagnostics réalisés par des économistes et non par les acteurs sociaux.

LA LOI DU 5 SEPTEMBRE 2018 : LA RÉFORME DE LA FORMATION FAITE PAR LES ÉCONOMISTES

Le champ de la formation professionnelle est traditionnellement inscrit dans le domaine social, ses logiques, ses modes de régulation, ses modalités d'action. Le rôle joué par la négociation collective dans la construction et le développement du système de formation en est la meilleure traduction. La loi du 5 septembre 2018, qui a été construite par des économistes à partir de diagnostics externes au système de formation (c'est-à-dire qui se sont davantage intéressés aux résultats du système qu'à son fonctionnement) et sans consultation, ou presque, des acteurs sociaux est un changement de cap radical. C'est ce qui explique en grande partie pourquoi les ruptures portées par la loi de 2018 sont bien plus profondes que celles des réformes précédentes qui tenaient plus, par comparaison, d'ajustements.

Une réforme, 5 principes

Cinq principes ont présidé à l'élaboration de la réforme de la formation portée par la loi du 5 septembre 2018 :

1. Pour de meilleurs résultats, il faut des ruptures et pas seulement une réforme.
2. Les bénéficiaires (entreprises et salariés) doivent avoir plus de libertés.
3. Le paritarisme ne doit plus être centré sur la gestion financière mais sur l'action et les services rendus.
4. Pour que la réforme réussisse, l'État doit en assurer le pilotage.

5. La logique économique doit primer sur la logique sociale qui prévaut depuis plus de 45 ans.

Ces cinq principes expliquent les choix effectués dans trois domaines : l'apprentissage, les droits des salariés et la formation dans les entreprises.

Principe 1 : pas seulement une réforme mais des ruptures

La première rupture, et sans doute la plus importante de la réforme, est la fin du monopole des conseils régionaux en matière d'ouverture des CFA et des sections d'apprentissage. Il s'agit ici d'une transformation, et non d'une évolution. Rien d'ailleurs ne laissait présager une telle rupture, les Conseils régionaux assurant la régulation de l'apprentissage depuis les lois Defferre de 1982 et 1983. Le choix a été fait, non pas de confier l'apprentissage aux branches professionnelles, comme on l'a souvent dit, mais de parier sur le marché et l'initiative des acteurs pour insuffler un dynamisme nouveau à l'apprentissage. Le diagnostic était moins que les acteurs avaient failli, leur action n'était pas en cause, mais que le système tel qu'il était structuré n'avait pas la capacité à porter une croissance forte, pour ne pas dire un changement d'échelle, du dispositif.

La réforme acte donc que l'apprentissage est un marché, que tout organisme peut librement prétendre à la qualité de CFA et que l'accroissement de l'offre favorisera la promotion et l'attractivité du dispositif. Au-delà de la réforme, cette première rupture a pour ambition d'attirer vers l'apprentissage des élèves et des étudiants toujours plus nombreux. Pour le gouvernement, les formations en alternance sont plus efficaces que les filières traditionnelles de formation professionnelle initiale.

La seconde rupture est la disparition du congé individuel de formation, droit emblématique des salariés depuis l'origine du système de formation en 1971, au profit d'un CPF aménagé. Là encore, le diagnostic porté sur le CIF n'est pas négatif : le congé individuel de formation aura permis, en 25 ans, à plus d'un million de salariés d'évoluer ou de se reconvertir en accédant à des formations de longue durée. Mais pour les économistes, investir 900 millions d'euros pour former 40 000 personnes (sur près de 20 millions de salariés), n'est pas un système équitable ni suffisant. D'où le fléchage des fonds vers un CPF ouvert à tous.

Enfin, la troisième rupture est, pour les entreprises de 50 salariés et plus, la fin de tout accès à un financement mutualisé destiné à la formation de leurs salariés. Avec la suppression du plan de formation pour les entreprises de 50 à 299 salariés, et des périodes de professionnalisation, il n'existe plus à l'intérieur de la contribution de 1,68 % de ressources destinées au plan de formation, sauf pour les TPE de moins de 50 salariés. C'est donc la fin de l'incitation fiscale à former ses salariés. Et la fin également de la mutualisation et avec elle du principe de financement par tous de l'investissement formation des plus dynamiques. Alors que la mutualisation a sa logique économique, à savoir le partage de l'investissement formation au motif qu'un salarié ne connaîtra pas qu'une entreprise et que les coûts doivent donc être partagés, la législation a fait le choix de renvoyer la question de l'investissement formation à la seule responsabilité du chef d'entreprise, tout comme le CPF renvoie chaque salarié à son parcours individuel.

Principe 2 : plus de libertés pour les entreprises et les salariés

En matière d'apprentissage, les entreprises peuvent dorénavant recruter librement des apprentis pour tous les métiers, dès lors qu'un établissement de formation a mis en place un cursus diplômant correspondant. Les jeunes disposent de la même liberté, n'étant plus tenus par une offre d'apprentissage préétablie. Mais les entreprises ont également la possibilité de créer leur propre CFA, ce qui peut correspondre à un objectif de *sourcing*, de promotion de la marque employeur, d'adaptation des cursus aux métiers de l'entreprise ou encore de développement de capacités formatives. Cette stratégie de liberté s'est traduite par la création de 600 CFA en une année, venus s'ajouter aux 1 000 déjà existants, dont quelques dizaines de CFA d'entreprise.

Pour les salariés, la mise en place de l'Appli CPF, qui recense les formations accessibles par ce dispositif et l'accès direct à une ressource financière, doit donner plus d'autonomie, de même que l'accès à un Conseil en évolution professionnelle financé par la contribution de 1 % des entreprises mais gratuit pour le bénéficiaire. La volonté du gouvernement était ici de donner aux salariés des capacités de décision, sans qu'ils n'aient à obtenir l'accord préalable de qui que ce soit.

Pour les entreprises, le remplacement du plan de formation par un plan de développement des compétences, et l'élargissement de la définition de l'action de formation, ont eu pour finalité la fin du « tout formation ». L'objectif n'est plus de focaliser sur le moyen, la formation, mais de privilégier l'acquisition de compétences, quelles que soient les voies de ce développement. La définition simplifiée de l'action de formation, dorénavant ramenée à « un parcours pédagogique organisé pour l'atteinte d'un objectif professionnel », contribue à cet objectif. Mais le plan de développement des compétences peut également s'ouvrir à des actions qui ne prendront pas nécessairement la forme d'une formation. Il peut s'agir d'analyse de pratiques, de codéveloppement, de retours d'expériences, de coaching, de mise à disposition de ressources, de parrainage, tutorat ou accompagnement, de *learning expedition*, etc. Perçue comme un frein à l'innovation pédagogique et au développement de pratiques formatives non traditionnelles, la réglementation a donc été simplifiée.

La reconnaissance légale de la formation en situation de travail (AFEST) est emblématique de cette évolution. Alors que pendant 40 ans la réglementation n'a eu de cesse de différencier la formation et le travail, la loi reconnaît que l'on peut à la fois travailler et se former sans avoir à distinguer les deux activités, et pose des conditions minimales d'organisation (analyse et adaptation des activités, phases de réflexivité) en vue de favoriser le développement de cette formule. Si se former en travaillant n'est pas une nouveauté pédagogique au plan réglementaire, admettre que le temps de formation et le temps de travail peuvent être confondus est une révolution de même ampleur que la création de la VAE en 2002.

Principe 3 : un paritarisme moins centré sur la gestion et davantage sur l'action et les services rendus

Le diagnostic du gouvernement sur la gestion paritaire était sévère et a conduit à transformer radicalement les organismes paritaires (OPCA), qui ne changent pas seulement de nom en devenant des opérateurs de compétences, mais voient leurs missions plus étroitement définies, leur gestion plus encadrée et leurs ressources légales leur échap-

per puisqu'ils sont dorénavant financés par des attributions de France compétences et non par une collecte propre. Sans doute la difficulté des partenaires sociaux à se soumettre à une véritable évaluation de leur action a-t-elle joué dans cette évolution : lorsque l'on renonce à s'auto-évaluer, on se condamne à être évalué par d'autres. Mais plus encore, cette réduction du champ de la gestion paritaire traduit une défiance de l'État envers la négociation collective, illustrée par l'incapacité des ANI à jouer le rôle initial d'innovation et de dynamisation du système de formation.

Autre traduction de cette défiance : en confiant la gestion du CPF à la Caisse des dépôts, l'État acte le fait qu'il ne souhaite plus de régulation sociale sur ce dispositif, et met en œuvre la « désintermédiation », qui fut un des mots d'ordre de la réforme.

Finalement, le champ d'action des partenaires sociaux s'est considérablement réduit, même si les branches professionnelles se voient dotées de prérogatives nouvelles en matière de construction des diplômes, en parallèle d'une prise de leadership de l'État sur le pilotage du système telle que l'on n'en avait jamais connu.

Principe 4 : un pilotage assuré (et assumé) par l'État

L'État s'est doté des moyens de piloter le système de formation professionnelle, tout au moins celui financé par des contributions publiques ou la cotisation fiscale des entreprises, notamment par la création de France compétences, organisme qui devient le grand argentier de la formation puisque chargé de répartir entre les différents financeurs les quelque 10 milliards d'euros de cotisation versés par les entreprises.

Si la composition de France compétences est tripartite (État, conseils régionaux, partenaires sociaux), le poids de l'État est prépondérant et la création de cette instance ne fait pas que simplifier ces structures (avec la disparition du CNEFOP, du COPANEF et du FPSPP), que le grand public n'avait de toute façon pas à connaître, mais est bel et bien pour l'État une manière de reprendre une place de choix, en l'occurrence la première, dans le pilotage des politiques de formation professionnelle financées par la contribution légale payée par les entreprises. Difficile d'ailleurs, sur le plan juridique, de contester à l'État le choix de reprendre la main sur l'affectation d'un impôt.

La réforme marque donc assez clairement la fin du tripartisme en formation et de la difficile gouvernance par l'État, les régions et les partenaires sociaux. Désormais, l'État décide et impulse, les autres acteurs étant renvoyés à des champs d'action politiques plus restreints que par le passé.

Principe 5 : une logique économique qui prime sur la logique sociale

La logique économique trouve plusieurs déclinaisons : en matière d'apprentissage, le service public a vécu et l'on bascule vers une logique de marché, ce qui se traduit par la suppression de l'autorisation administrative d'ouverture d'un CFA, à laquelle se substitue une certification de marché pour former des apprentis.

Concernant les droits des salariés, la monétisation du CPF, désormais établi en euros et non plus en heures, marque le passage d'une approche sociale à une approche économique. On peut d'ailleurs constater que, de manière symptomatique, toutes les confédérations, patronales et syndicales, étaient opposées au passage en euros, préférant pour des raisons propres à chacune conserver la notion d'heure, mieux ancrée dans

le social et les pratiques antérieures de formation. En imposant le calcul du droit des salariés en euros malgré ces oppositions, le gouvernement suit sa logique économique faite de liberté des acteurs, de pouvoir d'achat et de désintermédiation.

On peut également relever que le marché de la formation devient régulé par un processus de certification de droit commun (certificateurs accrédités par le COFRAC, norme de qualité unique avec la mise en place du référentiel national Qualiopi) et non par des normes spécifiques définies par les financeurs, comme c'était le cas précédemment.

Pour terminer, la notion de filière est substituée à celle de branche pour délivrer les nouveaux agréments des OPCO, les branches étant appelées à s'inscrire dans des ensembles qui les dépassent et préfigurent la réduction de leur nombre, autre objectif emblématique du quinquennat.

Finalement, on peut le constater, la loi du 5 septembre 2018 est bien plus qu'une réforme supplémentaire. Même si elle approfondit certaines évolutions que l'on pouvait déceler dans la loi du 5 mars 2014, elle opère des changements radicaux et rompt avec plus de 40 ans de gouvernance du système de formation bâti au début des années 1970.

FOCUS

Régulation publique et droit de la concurrence feront-ils bon ménage ?

On sait que la formation professionnelle continue est un marché, mais depuis la loi du 5 septembre 2018, et officiellement depuis le 1^{er} janvier 2020, l'apprentissage l'est également. Or, l'État a mis en place des systèmes de régulation publics qui ne manqueront pas d'être questionnés au titre du droit de la concurrence, s'ils ont pour effet de fausser le marché, la logique de libéralisation jouant alors à plein. Les principales questions à ce sujet concernent la fixation des niveaux de prise en charge des contrats d'apprentissage mais également l'application CPF gérée par la Caisse des dépôts et consignations.

L'apprentissage devient un marché

Même si la formation professionnelle est parfois reconnue comme un service public administratif lorsqu'elle est mise en œuvre par un établissement public dans le cadre de ses missions légales (voir par exemple Tribunal des conflits, 12 novembre 2018), le principe en matière de formation professionnelle est qu'elle ne constitue pas, un service public, mais relève du droit privé et d'une activité de marché (Tribunal des conflits, 20 janvier 1986, Boennec). La libéralisation de l'apprentissage, activité désormais libre d'accès et ouverte à tout opérateur, fait basculer ce qui était un service public régulé par les Régions vers une activité de marché certes soumise à une réglementation dans son exercice (déclaration obligatoire, certification obligatoire pour être financé par les OPCO, obligations légales spécifiques...) mais qui ne relève plus d'une autorisation ni d'une régulation par l'administration.

...

...

Les niveaux de prise en charge des contrats ne doivent pas fausser le marché

La loi a confié aux branches professionnelles, avec une régulation par France compétences et un arbitrage *in fine* revenant au ministère du Travail, comme en témoigne le décret du 13 septembre 2019, le soin de définir les niveaux de prise en charge des certifications éligibles à l'apprentissage. Certes, il ne s'agit pas de déterminer le prix des formations qui demeure librement fixé par le CFA. Mais fixer des niveaux différenciés pour des certifications comparables pourrait être considéré comme faussant le fonctionnement du marché s'il en résultait un préjudice pour un opérateur. Un peu comme si les taux de remboursement des soins ou de l'optique étaient fixés différemment selon les cliniques ou enseignes concernées. À ce titre, il apparaît que la première liste des niveaux de prise en charge publiée par France compétences souffre encore de quelques approximations voire anomalies qui nécessiteront d'être rectifiées pour ne pas causer un préjudice à des établissements qui verraient les apprentis se détourner de leur cursus au motif qu'il existe un reste à charge élevé, alors que des certifications tout à fait comparables sont financées sur des niveaux bien plus élevés.

L'appli CPF entre neutralité et critères de sélection objectivés

L'appli CPF n'est pas un outil privé d'information ou de sélection des prestataires de formation, mais un outil public permettant aux bénéficiaires du compte personnel de formation d'accéder à l'exercice de leurs droits. Toutefois, l'exercice de ce droit s'effectue auprès d'opérateurs intervenant sur un marché et l'application doit donc tenir compte soit d'une nécessaire neutralité dans l'orientation des bénéficiaires, soit d'une sélectivité basée sur des critères objectifs, connus et incontestables. Cette application pose, du point de vue de la concurrence, de nombreuses questions depuis les critères du moteur de recherche et l'ordre de présentation des offres, jusqu'à la vérification des informations mises à disposition du public par l'intermédiaire de l'appli en passant par la vérification que l'offre satisfait bien aux exigences réglementaires. Redoutable challenge lorsque l'on constate que plusieurs centaines de milliers de formations figurent dans l'application.

Une question plus large

L'équilibre entre l'ouverture d'une activité à un marché et le maintien d'une forte régulation publique est étroit. Or, il faudra bien tirer toutes les conséquences de l'ouverture d'un marché de l'apprentissage, notamment en matière de subventionnement de l'activité des CFA par les Régions ou encore de financement des investissements de ces mêmes CFA par les OPCO. Dans un autre domaine, celui du service public de l'orientation professionnelle ou des opérateurs du CEP, la même question de prendre en compte l'ensemble du marché et des prestataires se

...

...

posera également. Il ne serait pas étonnant que tôt ou tard l'Autorité de la concurrence soit amenée à se prononcer sur l'un ou l'autre de ces sujets.

Quel avenir pour la réforme de la formation ?

En février 2020, les ministères de l'Économie et des Finances et du Travail ont demandé à l'IGAS et à l'IGF de réaliser un audit sur la soutenabilité financière de la réforme de la formation. Cet audit n'a pas été à son terme du fait de la pandémie de coronavirus, mais il témoignait que la réforme pouvait être victime de son succès. En effet, la forte croissance de l'apprentissage en 2019 (50 000 apprentis supplémentaires, soit 15 % de croissance), ajoutée à une utilisation importante du CPF, posait la question du financement de ces dispositifs en cas de maintien de cette pente ascendante.

Si la pandémie de coronavirus est de nature à freiner la croissance attendue, l'adoption de mesures de soutien ou de relance, notamment en matière d'apprentissage, ne garantissent pas pour autant que cela se traduise par une moindre tension financière.

Des arbitrages politiques qui ont fragilisé l'économie initiale de la réforme

Si l'on se reporte au projet de loi initial déposé en avril 2018 devant le Parlement, on constate que trois arbitrages ont contribué à fragiliser l'équation économique de la réforme :

- les secteurs non assujettis à la taxe d'apprentissage (économie sociale, agriculture, professions libérales) devaient l'être. Finalement, l'Élysée arbitra en faveur du maintien de l'exonération, ce qui enlève 600 millions d'euros de ressources ;
- la période de professionnalisation était initialement supprimée sans dispositif de remplacement, ce qui permettait de récupérer 600 millions d'euros. Finalement, la professionnalisation en alternance avait vu le jour et nécessitait la mobilisation de ressources supplémentaires. Faute de les trouver, l'ordonnance du 28 août 2019 a mis à l'arrêt le dispositif en exigeant que les certifications éligibles soient définies par accord étendu. Les extensions qui devaient intervenir rapidement restent avant l'été 2020 bloquées dans les bureaux du Ministère ;
- la définition de niveaux de prise en charge plutôt favorables (dans 80 % des cas) pour le financement des contrats d'apprentissage a contribué à gonfler l'enveloppe nécessaire pour financer la réforme. Mais l'arbitrage laissant la possibilité aux CFA de choisir, pour les contrats en cours, entre le financement selon le nouveau barème ou selon les coûts préfectoraux, génère un surcoût de 250 à 300 millions d'euros.

Finalement, sur l'année 2020, c'est environ un milliard d'euros (en estimant qu'il y aura peu d'actions de professionnalisation en alternance) qui fera défaut par rapport au projet initial.

Qui reviendra sur la promesse de financer le développement de l'apprentissage ?

L'ex-Ministre du Travail Muriel Pénicaud a, à de nombreuses reprises, indiqué qu'il n'y aurait pas de refus de financement d'un contrat d'apprentissage pour des raisons financières. Considérant que c'est le malthusianisme financier, notamment, qui bridait le développement de l'apprentissage, le gouvernement a fait le choix d'un système ouvert qui n'a pas vocation à être enfermé dans une enveloppe prédéterminée.

C'est à l'évidence ce point qui constitue la clé du coût financier de la réforme. Mais il faudra l'aborder globalement, c'est-à-dire considérer ce que coûte le financement de la formation de l'apprenti, rapporté aux économies générées par le fait qu'un jeune a un contrat de travail et ne soit pas à la charge du système de formation initiale, de Pôle emploi ou des aides sociales. C'est en cela qu'une simple analyse des recettes-dépenses du système de formation constituerait une analyse partielle et donc erronée.

Si le développement de l'apprentissage se confirme, et l'on aurait bien volontiers une croissance quantitative à deux chiffres dans les trois années qui viennent, le besoin de financement sera patent. Reste l'inconnu de l'impact de la pandémie de coronavirus sur les recrutements d'apprentis par les entreprises, le Ministère ayant annoncé que le plan de relance économique envisagé pour la rentrée de septembre 2020 comporterait un important volet de soutien à l'apprentissage.

Cette décision n'est pas une surprise. Quel gouvernement stopperait pour des raisons financières un dispositif qui garantit, ou quasiment, une formation diplômante, un emploi salarié et une insertion à l'issue ? La question est donc moins de savoir si la réforme est financée, que de permettre d'anticiper sur la question des ressources à trouver : augmentation des contributions des entreprises, augmentation du budget du ministère du Travail, réduction des niveaux de prise en charge une fois le système lancé, etc.

Le financement rigide du pic était une fausse bonne idée

Toutes les contributions des entreprises remontent désormais à France compétences qui arbitre ensuite entre les réaffectations, à une exception près : le montant du prélèvement au titre du Programme d'investissement dans les compétences (PIC) est fixe pour les trois années à venir. Ces montants garantis tiennent, en partie, à la volonté de procurer aux Régions une ressource pérenne qui fait office de contrepartie à la perte de compétences dans le champ de l'apprentissage. Mais cette équation politique pénalise l'équation financière d'autant que des régions peinent à utiliser tous les crédits disponibles. Difficile toutefois de faire machine arrière sur ce point.

La question du financement du CPF n'est pas une nouveauté

Reste le CPF, dispositif où les droits acquis sont supérieurs aux ressources financières. De manière schématique, 500 euros pour 20 millions de salariés du secteur privé représentent une addition de 10 milliards, alors que la contribution affectée au CPF oscillera entre 800 millions et 1,5 milliard. Pour autant, il serait erroné de considérer, comme la Cour des comptes l'a pourtant fait à propos du DIF, que les comptes des salariés constituent une dette. Tel n'était d'ailleurs pas l'avis du Conseil national de la comptabilité qui n'a jamais imposé de provision aux entreprises pour le DIF, compte tenu du caractère

aléatoire de l'utilisation. Et c'est bien sur le taux d'utilisation du CPF que doit porter le débat pour envisager le coût réel du dispositif.

La réforme à l'épreuve de la pandémie

Même si l'on voit bien comment la pandémie de coronavirus peut porter un coup de frein aux priorités de la réforme, notamment l'apprentissage, elle pourrait paradoxalement contribuer à son succès. Un des objectifs majeurs était en effet de développer des formations multimodales : formation à distance, formation en situation de travail, actions de développement des compétences, etc. Or la situation sanitaire porte un coup très rude au format traditionnel de la formation, à savoir le stage interentreprises en présentiel. Le temps risque d'être long avant que des salariés ne retraversent la France en TGV ou en avion pour suivre une formation d'un jour ou deux à Paris. La pandémie pourrait donc bien avoir pour effet de dynamiser l'innovation pédagogique et de promouvoir la multimodalité et ce quels que soient les dispositifs.

FOCUS

L'impact de la réforme de 2018 sur la fonction formation : un *reengineering* nécessaire d'une fonction formation en voie de disparition

La fonction formation a déjà disparu dans certaines entreprises. Pas le métier bien sûr, mais l'appellation ; signe que le métier se transforme et que la configuration de la fonction ne trouve plus à s'exprimer dans la dénomination traditionnelle. Loin d'être un effet de mode, la redéfinition de la fonction formation annonce un *reengineering* complet des pratiques de formation dans l'entreprise.

Une fonction en voie de disparition

Responsable du développement des compétences, Responsable du développement RH, Responsable de la gestion des talents, RH *business partner*, Responsable de la transformation, Responsable de la professionnalisation... dans nombre d'entreprises, la fonction formation a disparu des organigrammes au profit d'une appellation au périmètre plus large, qui traduit le souhait des entreprises de dépasser l'approche traditionnelle du développement des compétences par la seule formation. C'est parfois une fonction qui englobe l'ensemble des activités qui contribuent à mettre à disposition de l'entreprise les compétences dont elle a besoin, en regroupant le recrutement, la formation, la gestion des carrières et des mobilités. D'autres fois, il s'agit simplement de donner un périmètre plus vaste au développement des compétences, comme le font les entreprises qui pratiquent les 70-20-10, autrement dit le développement des compétences par le travail, les collaborations et la formation formelle et informelle, ou celles qui ont largement diversifié leurs pratiques de professionnalisation des salariés et travaillent dans une logique d'organisation apprenante.

...

...

L'aporie de la fonction formation est une bonne nouvelle pour ceux qui l'exercent : elle marque une augmentation du niveau de responsabilités et une diversification des moyens mobilisables pour agir ; sous réserve toutefois d'être capable d'appréhender ce nouveau périmètre et de faire évoluer ses pratiques.

Une révision de tous les processus de gestion

Rejoignant les pratiques de certaines entreprises, la loi du 5 septembre 2018 fait bouger les frontières de la définition de l'action de formation et du plan de développement des compétences. Dès lors, les outils traditionnels de gestion de la formation ne sont plus adaptés à la mobilisation de modalités nouvelles et à la gestion d'actions qui ne sont pas nécessairement des actions de formation.

Avant même de s'intéresser aux outils, il s'agira de se donner des repères et de répondre aux questions suivantes : que faut-il véritablement tracer dans l'entreprise comme actions de développement des compétences ? Faut-il inclure tout ce qui peut l'être dans le plan de développement des compétences ? La notion de budget formation a-t-elle encore un sens si l'on construit des opportunités d'apprendre dans l'entreprise ? Comment définir l'investissement formation ? Quel type de reporting organiser ?

En termes de processus, il s'agit moins d'organiser, de planifier et de financer des actions au format standard, que d'aller diagnostiquer pour chaque métier, chaque compétence, les modalités les plus adaptées à leur développement. Moins de gestion, plus de management, moins d'ingénierie financière et plus d'ingénierie pédagogique, non plus la gestion d'un projet, le plan de formation, mais la gestion de multiples projets aux modalités différentes.

Construire un nouveau langage partagé

Pour les responsables formation, l'enjeu fondamental est de construire avec la DG, la DAF et l'ensemble des directions opérationnelles, des repères communs dont le premier sera un langage partagé.

Pour une fonction qui n'a que des clients internes, construire des représentations partagées est très important. Et les représentations dans le champ de la formation sont tellement ancrées que ce n'est pas le moindre des chantiers que de parvenir à créer une culture de la compétence, en lieu et place d'une culture de la formation, et de changer les réflexes à ce sujet.

Il sera également essentiel, vis-à-vis des dirigeants, de sortir du dialogue sur les moyens (le budget, le temps...) pour passer à un dialogue sur les objectifs, les valeurs ajoutées économiques et sociales de la formation et ensuite mettre en adéquation les moyens les plus appropriés, et les plus diversifiés, pour atteindre ces objectifs.

...

...

Revisiter le dialogue social

Les transformations de pratiques appellent à revisiter les termes du dialogue social sur la formation. Quels sont les indicateurs à partager avec les représentants du personnel ? Faut-il toujours compter les actions suivies, leur durée, leur coût ? Faut-il faire porter le reporting sur les compétences et les capacités de l'entreprise à les utiliser ? Faut-il aller sur le terrain de la performance économique et sociale obtenue grâce au développement des compétences ? Cet enjeu de dialogue social rejoint celui de construire des représentations partagées et de diffuser une culture non seulement de la compétence mais également de sa valeur d'usage. Quitte en retour à devoir traiter, et non pas éluder, la question des formes de reconnaissance des compétences dès lors qu'elles génèrent une valeur ajoutée pour l'entreprise.

Une fonction en transformation

Redéfinition des périmètres d'intervention, *reengineering* des outils, pratiques et processus de fonctionnement, construction de repères et d'un langage nouveau et partagé, révision du dialogue social, les chantiers ne manquent pas pour la fonction formation... avant qu'elle ne disparaisse. Ou plus exactement, pendant la disparition, les travaux continuent.

CONCLUSION

La formation continue est le produit de Mai 68 et de la nouvelle société de Chaban-Delmas. Soit le fruit de l'union entre une pensée socioculturelle marxisante tendant à l'autogestion dans la mouvance des structuralistes et de la French Theory, et un courant socio-démocrate et « catho-social » fortement marqué par le personnalisme d'Emmanuel Mounier, diffusé notamment par les revues *Esprit* et *Témoignage chrétien*. C'est ce couple, moins improbable qu'il n'y paraît car partageant le souci de l'émancipation de l'individu, qui a contribué à créer un système aux acteurs nécessairement multiples, le modèle de référence étant celui de l'autonomie et de l'horizontalité et non celui de l'autorité et de la verticalité.

Le problème est que ce couple est le fruit d'une conjonction historique qui ne s'est plus représentée depuis et qu'il s'est rarement retrouvé en situation de pouvoir faire vivre et dynamiser ce qu'il avait créé.

La majorité de la classe politique française est fortement jacobine et étatique. De la droite bonapartiste à la droite monarcho-républicaine en passant par les communistes et le centralisme démocratique, ou encore la gauche républicaine qui ne jure que par Valmy et l'État, il reste bien peu de place pour les tenants d'une pensée plus girondine. Il n'est donc pas surprenant que soit venu le temps d'une recentralisation de la gouvernance du système de formation professionnelle. Mais la loi du 5 septembre 2018

associe cette « nationalisation » du pilotage à un libéralisme économique qui laisse une large place au marché et à la liberté d'action des acteurs. L'avenir nous dira si ce couple nationalisation/libéralisation est plus efficace que l'ancien modèle fait de gouvernance multilatérale et de régulation sociale.

2

Droit de la compétence et investissement formation : je t'aime moi non plus

JEAN-PIERRE WILLEMS

L'investissement des entreprises dans les compétences de leurs salariés est un sujet récurrent mais qui repose sur un paradoxe : lorsque l'entreprise développe les compétences d'un salarié, elle accroît non pas son capital compétences en tant qu'organisation, mais celui du salarié. Et la compétence du salarié est l'objet même du contrat de travail, ce dont l'entreprise souhaite disposer et ce que le salarié met à sa disposition. Ce paradoxe est rarement explicite. Il est pourtant la clé des choix d'investissement, ou pas, des entreprises dans la formation de leurs salariés.

LA COMPÉTENCE EST L'OBJET MÊME DU CONTRAT DE TRAVAIL

Les débats ne sont pas clos chez les juristes pour décider de l'objet du contrat de travail. Si l'on s'en tient à une approche historique, l'objet du contrat de travail au ^{xix}^e siècle, époque qui a vu naître la société du salariat en lien avec la Révolution industrielle, était la force de travail du salarié. Autrement dit, sa force physique essentiellement mobilisée dans des activités d'exécution, celles pour lesquelles on avait recours au salariat dans une société où le travail indépendant représentait l'essentiel de l'activité et surtout le statut le plus enviable, les emplois salariés étant réservés à ceux qui ne pouvaient accéder à aucune autre activité (on notera au passage que la situation est aujourd'hui exactement l'inverse, avec le développement d'activités non salariées qui se situent aux marges de la précarité).

Avec la généralisation du salariat, puis son passage au statut garantissant le mieux les protections sociales après la Seconde Guerre mondiale, l'objet du contrat a évolué pour se porter sur la qualification : non pas la qualification personnelle faite des expériences, titres et diplômes de la personne, mais la qualification contractuelle, celle qui est conférée par le contrat et délimite le travail exigible du salarié. Cette approche par la qualification a structuré tout le droit du travail du ^{xx}^e siècle, les juges ayant l'occasion d'affirmer que « la qualification est la limite des droits et obligations du salarié ».

Le ^{xxi}^e siècle est celui qui, en bien des domaines, voit les frontières stables et balisées du passé s'estomper : le lieu de travail devient multiple, le temps de travail se mélange de manière indissociable avec le temps personnel et la qualification peine à rendre compte de la nature d'activités qui associent des tâches de toute nature et mettent en jeu des compétences diversifiées de tous ordres :

- capacité à maîtriser non seulement son activité mais le contexte dans lequel elle s'exerce ;
- capacité à intégrer des processus de toute nature tout en ayant l'exigence de traiter ce que les process peinent à appréhender ;
- capacité à travailler collectivement et à prendre en compte les exigences des clients internes ou externes, etc.

Dans ce contexte, où la définition du travail devient moins précise (qui peut dire ce que doit faire un « chef de projet », un « chargé de mission », un « manager » ou un « consultant » ?), l'objet du contrat est moins le travail prédéfini que le salarié devra exécuter que les compétences dont il dispose et qu'on lui demandera de mobiliser pour atteindre ses objectifs. La qualification contractuelle devient le cadre lâche dont les compétences fixent les contours.

L'irruption de la compétence dans le contrat de travail a conduit les juges à s'y intéresser et à la doter d'un régime spécifique. Pendant très longtemps a prévalu la notion « d'employeur seul juge » de l'aptitude du salarié à réaliser les activités qui lui sont confiées. Ce qui revenait à faire de l'abus de droit la seule limite au pouvoir de l'employeur. Mais, au fil du temps, les exigences des juges se sont faites plus précises

et aujourd'hui le droit sait définir de manière précise la compétence du salarié (voir encadré « En pratique »). Sont ainsi distinguées les ressources dont dispose un salarié, et la compétence, qui est leur utilisation pertinente dans un contexte donné. Ce qui se résume dans la formule de Pierre Villepreux : « l'intelligence situationnelle », qui conduit à réaliser l'action pertinente au moment judicieux.



EN PRATIQUE

Qu'est-ce qu'un salarié compétent ?

La compétence professionnelle du salarié ne fait pas l'objet de dispositions spécifiques dans le Code du travail. Toutefois, tout le contentieux de l'insuffisance professionnelle a conduit les juges à préciser les contours de la définition de la compétence du salarié et de son régime. La compétence du salarié peut être définie comme la capacité à mobiliser ses ressources, on pourrait dire ses capacités, pour atteindre des objectifs fixés par l'entreprise mais cohérents avec les moyens mis à sa disposition et l'environnement.

Cette définition a trois dimensions :

- la compétence est définie par rapport à des objectifs ;
- elle est contextualisée ;
- elle distingue les ressources dont dispose le salarié et sa capacité à les mobiliser.

1. Des objectifs

Une entreprise peut fixer deux sortes d'objectifs à un salarié : l'atteinte de résultats ou la maîtrise de certaines situations de travail. Concernant les résultats, il peut s'agir de quantités (volume de travail, nombre de tâches, périmètre des activités...) mais aussi de dimensions qualitatives (nature des activités, qualité des prestations réalisées, etc.).

Pour la maîtrise des situations de travail, il convient de distinguer les situations prescrites (les processus de travail sont définis, formalisés et connus du salarié), pour lesquelles la compétence relèvera de la conformité, et les situations non prescrites (pas de mode opératoire à respecter), pour lesquelles le salarié compétent sera celui qui se comportera en « bon professionnel » selon les exigences liées à la nature de l'emploi concerné.

2. Une contextualisation

La compétence ne s'apprécie qu'*in concreto*. Autrement dit, elle ne peut être établie et appréciée que dans une situation de travail. L'évaluation de la compétence du salarié suppose donc une évaluation de son travail et ne peut être appréciée en dehors de celui-ci.

...

...

3. Une distinction entre ressources et compétences

Les ressources d'un salarié sont constituées par l'ensemble des connaissances, capacités, comportements qu'il a pu acquérir dans le cadre de ses activités, expériences, formations, etc. La compétence est la capacité à mobiliser ses ressources dans le cadre d'une activité professionnelle. De ce point de vue, une action de formation peut avoir pour objectif soit l'apport de ressources (acquisitions de connaissances par exemple), soit le développement de compétences (mises en situation, formations-action, formations en situation de travail...) qui vont entraîner le salarié à mobiliser ses ressources.

Compétence et performance

La performance, autrement dit l'atteinte des objectifs du salarié tels que définis ci-dessus, est le seul critère de la compétence professionnelle. L'entreprise qui reproche à un salarié une insuffisance professionnelle, un défaut de compétence ou la non-atteinte d'un résultat devra donc :

- établir que la performance attendue était atteignable au regard des moyens internes mis à disposition du salarié, mais également de l'environnement externe ;
- démontrer qu'un diagnostic a bien eu lieu pour vérifier la capacité du salarié à réaliser les activités confiées et atteindre les objectifs ;
- démontrer que les moyens d'adaptation éventuellement mobilisés étaient suffisants au regard du diagnostic réalisé. Il a ainsi été jugé que lorsque l'entreprise affecte un salarié à une nouvelle fonction avec une formation de quinze jours seulement, insuffisante par rapport à son niveau, elle ne peut lui reprocher une insuffisance professionnelle (Cass. soc., 29 novembre 2007, n° 05-42.004 F-D).

À défaut d'avoir rempli ses propres obligations, l'entreprise ne pourra imputer l'insuffisance professionnelle au salarié.

Une entreprise qui veut mettre en cause la compétence d'un salarié devra justifier :

- qu'il existe un défaut de performance (résultats insuffisants, méthodes de travail inadaptées...);
- que les résultats attendus étaient réalistes et atteignables ;
- que le défaut de performance n'est pas dû au contexte extérieur ou à l'action (ou à l'inaction) de l'entreprise ;
- que l'entreprise a satisfait à ses obligations d'adapter le salarié à l'évolution de son emploi.

Si toutes ces conditions sont réunies, le salarié pourra être sanctionné pour incompétence, laquelle est donc établie par défaut, contrairement à la faute qui repose sur des faits matériels précis.

LA COMPÉTENCE, PROPRIÉTÉ DU SALARIÉ

Ce qui relève de l'évidence ne l'est pourtant pas puisque les discours sur « le capital compétence de l'entreprise » sont nombreux. Or, l'entreprise ne dispose pas d'un capital mais de compétences qu'elle loue aux salariés, d'où le paradoxe initial de l'investissement formation de l'entreprise, qui est un investissement dans ce que lui vend son cocontractant.

Le fait que la compétence appartienne au salarié conduit logiquement à ce qu'elle ne soit pas, et ne puisse être, une responsabilité de l'entreprise. L'affirmation pourrait paraître provocatrice, voire tout simplement erronée, alors que 2020 est le terme de la première période de six ans définie par la loi du 5 mars 2014 comme cadre d'appréciation des obligations des entreprises en matière d'entretien professionnel et de formation. Rappelons que tout employeur doit faire bénéficier tout salarié d'un entretien professionnel tous les deux ans et d'au moins une formation tous les six ans. Pour bien comprendre ce cas, il faut revenir aux sources des obligations de l'employeur en matière de formation et de compétences.

L'OBLIGATION D'ADAPTER LES SALARIÉS À L'ÉVOLUTION DE LEUR EMPLOI

Cette obligation, née de la jurisprudence en 1992 et introduite dans le Code du travail à l'occasion de la loi Aubry de 1998 sur les 35 heures, trouve sa source non pas dans l'obligation de l'employeur de gérer les compétences du salarié, mais dans l'obligation civiliste d'exécution de bonne foi des contrats.

Le contrat de travail est celui du travail subordonné, c'est-à-dire celui qui reconnaît à l'employeur un pouvoir managérial, d'organisation du travail, tant dans ses finalités que dans ses moyens. Maître de l'organisation, l'employeur ne doit pas, du fait des changements qu'il apporterait à celle-ci, placer le salarié en situation d'échec, c'est-à-dire de ne pouvoir exécuter son contrat. Il doit donc mettre à sa disposition les moyens d'acquérir les compétences nécessitées par les transformations du travail.

À charge d'ailleurs pour le salarié de se saisir de ces moyens, de se former et d'acquérir les compétences requises. La responsabilité de l'employeur est donc liée à sa capacité de décision en matière d'organisation, le salarié restant responsable de l'acquisition et de la mise en œuvre des compétences. Autrement dit, si une obligation de moyens pèse sur l'employeur, le salarié lui a une obligation de résultat.

L'OBLIGATION D'EMPLOYABILITÉ

Elle est également née de la jurisprudence, en 2010, lorsque des plongeurs du restaurant d'un grand hôtel parisien se sont plaints de n'avoir suivi aucune formation pendant leurs dix années passées dans l'entreprise. Pour l'entreprise, l'emploi étant simple à tenir et n'ayant connu aucune évolution, il n'y avait pas de besoin particulier d'acquisition

de compétences, et donc pas de formation. Les juges tirent une conclusion inverse : lorsqu'un salarié occupe pendant un temps long un emploi dont le contenu n'évolue pas, il n'acquiert pas de compétences nouvelles et se déqualifie au regard du marché du travail.

L'employeur doit donc le former, même si l'emploi ne le requiert pas. Au contraire, c'est par le fait même que l'emploi ne le requiert pas que naît l'obligation d'employabilité. Mais là encore, ce n'est pas une responsabilité sur les compétences du salarié qui est reconnue à l'entreprise, mais une responsabilité sociale tenant à la manière dont elle organise le travail : si elle crée des emplois faits de tâches simples, répétitives et maintient des salariés dans ces emplois, elle doit compenser l'absence d'évolution par de la formation.

Cette obligation sera reprise par la loi du 24 novembre 2009 et développée dans la loi du 5 mars 2014 qui crée l'obligation pour tout employeur de tenir des entretiens professionnels avec les salariés et de leur faire suivre au moins une formation, autre que celles qui sont réglementairement obligatoires pour exercer leur activité. On relèvera que l'entretien professionnel consiste en une obligation d'ouvrir un dialogue avec le salarié sur les perspectives d'avenir, permettant à chacun de se positionner et surtout d'anticiper d'éventuelles décisions. On pourrait y voir une obligation de bonne foi, de la part de l'entreprise, d'informer le salarié sur l'évolution prévisible de sa situation, à partir de laquelle il devient possible d'anticiper. En aucun cas les entretiens professionnels ne transfèrent à l'employeur la responsabilité de gérer les compétences du salarié.

Concernant la formation obligatoire tous les six ans, elle permet de garantir que tout salarié, même lorsqu'aucun besoin de formation lié à l'emploi n'a été détecté, aura l'occasion d'entretenir ses compétences au regard des évolutions du marché du travail. Ici, il y a une responsabilité sociale de l'employeur de ne pas laisser un salarié se déqualifier du fait des fonctions occupées. Sans toujours toutefois de responsabilité directe sur les compétences du salarié.

La bonne foi contractuelle exige que l'employeur permette (et non garantisse) l'acquisition des compétences nouvelles nécessitées par l'organisation si elle change. Et sa responsabilité sociale lui impose de former même s'il n'y a pas de nécessité au regard de l'emploi pour ne pas laisser pendant un temps long un salarié dans une situation qui ne lui permet de développer aucune compétence. Mais il n'a pas, juridiquement, l'obligation de veiller au capital compétences des salariés.

LA COMPÉTENCE DÉPENDANTE DE L'ORGANISATION DU TRAVAIL

L'employeur décide de l'organisation du travail, le salarié exerce ses compétences au sein d'une organisation prédéfinie. Si l'analyse du travail démontre que l'individu a toujours une influence sur le travail prescrit, il n'en reste pas moins qu'en décidant de faire évoluer l'organisation du travail, l'employeur peut de manière très rapide faire varier la valeur de la compétence du salarié.

COMPÉTENCES PRESCRITES ET FORMATION DÉQUALIFIANTE

Ce n'est pas une représentation traditionnelle, mais la formation peut s'avérer déqualifiante, c'est-à-dire qu'elle peut contribuer à déposséder le salarié de ce qui lui appartient.



EN PRATIQUE

Soit une des grandes marques du *retail* qui dispose d'agences commerciales partout en France ; elle met en place une formation pour tous les salariés qui ont une activité de vente directe avec les clients. Cette formation dure deux jours et vise à faire acquérir une méthode de vente mise au point par la société, à partir d'argumentaires standardisés, de scénarios préétablis et de mots-clés à employer.

Plus de 1 000 salariés sont formés. La majorité d'entre eux considèrent que cette formation, à l'issue de laquelle il faut maîtriser un processus de vente normé, avec des contrôles de mise en œuvre, contribue à les déqualifier en renvoyant aux oubliettes leur expérience client, leur capacité à s'adapter aux demandes et au final leur marge de manœuvre.

C'est ce qui se produit lorsque l'entreprise organise le passage d'une compétence d'autonomie, celle qui renvoie au salarié le choix de l'action juste dans un contexte donné, à une compétence de conformité, dans laquelle la prescription s'exerce de manière beaucoup plus forte sur l'activité et réduit, voire parfois annule, le champ de décision du salarié.

Dans le premier cas, la responsabilité du salarié est de se comporter en bon professionnel, et celle de l'entreprise de lui en donner les moyens en mettant à sa disposition les ressources nécessaires. Dans le second cas, la responsabilité du salarié est de suivre le processus prédéfini et celle de l'entreprise de faire en sorte que celui-ci soit maîtrisé.

La première approche donne de la responsabilité au salarié et peut le mettre sous la pression de la solution à trouver. Mais elle constitue un système de confiance dans la capacité du salarié. La seconde approche limite la responsabilité du salarié au respect des processus, ce qui peut être, dans certains cas, un confort car le salarié n'a plus de décision à prendre, mais porte le risque d'une perte de sens de l'activité et d'une dépersonnalisation du travail.

LE TRANSFERT DE LA COMPÉTENCE DANS LES OUTILS

L'humain peut être un flacon de nitroglycérine pour les dirigeants : instable, très sensible au choc, capable de réactions que l'on ne sait expliquer rationnellement (par exemple le double régime d'explosion), etc.

D'où la tentation que peuvent avoir certains de ne pas faire dépendre la performance de l'organisation de ses ressources humaines mais de tenter de l'intégrer aux outils. Illustration : dans une banque, la quasi-totalité des opérations bancaires est traitée par le système d'informations, les chargés de clientèle n'ayant plus à maîtriser techniquement ces opérations (simplement à les connaître), ce qui fait primer leurs compétences relationnelles et commerciales sur leurs compétences techniques. Le développement de l'outil, et sa capacité, transforment ainsi profondément les métiers, les profils, les qualifications et partant le coût de l'activité.

L'employeur décide de l'organisation, le salarié utilise ses compétences. Dans cette relation où le contexte permet, favorise ou contraint l'expression des compétences et en définit le contour, on comprend que les dirigeants soient plus enclins à réfléchir, au moins dans un premier temps, à la manière d'organiser les activités de l'entreprise, en gardant présent à l'esprit que la forme d'organisation retenue déterminera les compétences dont l'entreprise aura besoin et partant la valeur qu'il conviendra d'accorder à ces compétences.

Ce primat de l'organisation, et ses évolutions parfois soudaines voire brutales, ne constitue donc pas simplement un enjeu d'adaptation pour les salariés, mais également, et peut-être surtout, une possible remise en cause de leurs compétences et de leur valeur, et l'on sait qu'il n'y a souvent pas loin de la compétence à l'individu.

L'IMPOSSIBLE TRADUCTION FINANCIÈRE PAR L'ENTREPRISE DE LA COMPÉTENCE DU SALARIÉ

Les efforts déployés depuis de nombreuses années pour donner une traduction financière à la notion de « capital compétences » de l'entreprise pourraient sembler récompensés par la récente décision de l'Autorité des normes comptables (ANC) en matière de dépenses de formation. Cette décision ne fait pourtant que traduire une impossibilité fondamentale de valoriser au profit de l'entreprise ce qui appartient au salarié.

LA DÉCISION DE L'ANC : LA DIFFICILE PRISE EN COMPTE DE L'INVESTISSEMENT FORMATION

Par son règlement n° 2019-09 du 18 décembre 2019, l'ANC modifie le régime comptable des dépenses de formation des entreprises et introduit deux nouveautés :

- la première est l'option offerte aux entreprises d'amortir les dépenses de formation liées à un investissement immobilisé ;
- la seconde est la possibilité d'inscrire en annexe des comptes un récapitulatif des dépenses de formation.

Lue *a contrario*, cette décision confirme qu'il est impossible pour une entreprise de valoriser son effort de formation, et encore moins les compétences détenues par les salariés, en ce qu'elles appartiennent aux salariés et non à l'entreprise. Ce n'est qu'en

rattachant la formation à un investissement immobilisé que l'on permet à l'entreprise d'amortir son coût. Il faut donc que la dépense soit liée à du matériel, qui appartient à l'entreprise, et non aux salariés, qui ne leur appartiennent pas, pour que la notion d'investissement trouve une traduction comptable et financière.

Quant à l'inscription des dépenses de formation en annexe des comptes, elle est censée permettre une meilleure prise en compte des compétences dans le calcul du *goodwill*, c'est-à-dire la différence entre la valeur comptable d'une entreprise et sa valeur d'achat. Outre que la formation est, à ce jour, très rarement prise en compte dans le calcul effectif du *goodwill*, cette mention pourrait en fait avoir l'effet inverse en démontrant le coût de maintenance des compétences des salariés, ce qui pourrait conduire à limiter la valeur de l'entreprise.

LE CAPITAL COMPÉTENCES DE L'ENTREPRISE EST UNE FICTION

Si la notion de capital compétences peut avoir du sens au niveau de l'individu, elle n'en a aucun au niveau de l'entreprise pour trois raisons :

- la compétence appartient au salarié et non à l'entreprise, ce qui prive de sens la notion même de « capital » ;
- la compétence n'est pas un « stock » mais une matière hautement volatile qui peut disparaître très rapidement si l'on n'en fait pas usage ou si l'organisation vient à changer et que la compétence s'en trouve inutilisable ;
- avoir des salariés qui ont des compétences n'induit pas nécessairement que celles-ci sont utilisées au profit de l'entreprise : l'engagement, la motivation, le retrait, etc., autrement dit le comportement du salarié, décide *in fine* si l'entreprise bénéficie effectivement ou pas des compétences des salariés. On pourrait prendre un exemple sportif : il ne manque pas d'équipes performantes une année et beaucoup moins l'année suivante, ou l'inverse, sans que pour autant l'effectif n'ait subi de transformations. Or le « capital compétences » n'a pas varié, mais l'environnement, le management, la disponibilité mentale, sans doute.

UNE IMPOSSIBILITÉ DURABLE

La voie de la reconnaissance financière dans les comptes de l'entreprise de la compétence du salarié est une impasse. Dans le football, pour rester dans le domaine du sport, ce n'est pas le joueur qui est valorisé comptablement, et encore moins sa compétence, mais son contrat et la valeur de transfert qui y est attachée. Soit des actifs immatériels mais qui ne reposent pas sur une appréciation de la compétence du joueur.

Quels que soient les efforts d'adaptation des règles, on se heurtera toujours à cette réalité juridique : la compétence appartient au salarié, elle est ce qu'il loue à l'entreprise dans le cadre du contrat de travail et dès lors, quelles que soient les acrobaties auxquelles on pourrait être tenté de se livrer, elle n'est pas susceptible d'être valorisée financièrement autrement que par le coût d'usage qu'elle génère, ce que traduit la masse salariale.

LA CERTIFICATION : LE RECOURS À LA NORME POUR CONTRÔLER LA COMPÉTENCE DU SALARIÉ

La certification des organisations se distingue de la certification des personnes, les deux processus n'obéissant ni à la même logique ni aux mêmes règles. Pourtant, on peut observer des convergences entre ces deux démarches qui peuvent être utilisées conjointement pour permettre aux organisations de contrôler la compétence du salarié.

LA GÉNÉRALISATION DE LA CERTIFICATION DES PERSONNES

Le tout certification est un choix qui n'a pas véritablement fait débat. La possibilité, dès 1971, pour tout organisme de créer des titres ou diplômes et de les faire reconnaître par l'État, suivie de l'opportunité offerte dans les années 1980 aux Commissions paritaires nationales de l'emploi (CPNE) de créer des Certificats de qualification professionnelle (CQP) s'est naturellement poursuivie par la création, en 2014, de l'inventaire des certifications et habilitation, devenu depuis 2019 le « Répertoire spécifique des habilitations et certifications ».

La multiplication des formes de certification a l'avantage, pour les individus, d'élargir les possibilités de reconnaissance de leurs compétences. Mais cette médaille a un revers : dès lors que les certifications sont multiples et sont accessibles aussi bien par la formation que par l'activité, le risque d'exclusion de ceux qui ne parviennent à en obtenir est potentiellement renforcé. D'autant que la multiplication des certifications légitime la multiplication des exigences des recruteurs.

On observera par ailleurs que l'État accompagne largement le mouvement, lorsqu'il étend sans cesse le nombre des activités, fonctions ou métiers qui ne peuvent être exercés si l'on ne possède pas une certification. Fonctionnant tel un passeport, la certification ouvre les frontières de l'emploi et plus largement de l'activité à leurs possesseurs, et les referme derrière eux.

LA CERTIFICATION DES ORGANISATIONS

Outre les normalisations réglementaires, édictées au nom de la sécurité (santé, alimentaire, transports...), ces dernières années ont vu la prolifération des normes volontaires. Ce n'est sans doute pas un hasard si ces normes se sont développées concomitamment à la réorganisation des chaînes de valeur en matière de production : le modèle de grandes entreprises intégrées maîtrisant la totalité des opérations, de la conception à la distribution, recule au profit d'ensembliers qui font travailler une myriade de sous-traitants et prestataires. Comment maîtriser un processus aussi éclaté ?

La certification est une des réponses car elle permet de standardiser les activités et d'imposer à des tiers les méthodes de travail. Le travail prescrit et subordonné, qui définit traditionnellement le travail salarié, c'est-à-dire celui dans lequel l'employeur fixe

à la fois les résultats attendus et les moyens à utiliser pour y parvenir, étend donc son champ par l'intermédiaire de la certification. Autrement dit, on peut conserver par le biais de la certification ce que le droit du travail permet, tout en plaçant la collaboration sous l'égide du droit commercial.

DE LA CERTIFICATION DES ORGANISATIONS À LA CERTIFICATION DES PERSONNES

Lorsque toutes les organisations sont certifiées, l'étape suivante consiste à certifier les personnes. En prenant du recul par rapport au système de formation, on pourrait faire le constat que le « tout certification » qui s'est généralisé depuis 2014 n'obéit pas à une évolution interne des systèmes de gestion des compétences, mais à une demande des organisations de maîtriser toujours plus dans le détail des activités qu'elles n'exercent plus directement. Ce faisant, la compétence du salarié se retrouve étroitement encadrée entre deux bornes : la prescription contenue dans la norme, qui standardise les pratiques, et l'obligation de certification, qui contrôle la conformité de la compétence mise en œuvre.

Le chemin apparaît donc très étroit entre une certification qui reconnaît et valorise les compétences acquises, et une normalisation qui encadre de plus en plus strictement des activités pour lesquelles la certification n'est plus une reconnaissance mais devient progressivement un droit d'accès à l'exercice de l'activité.

POURQUOI L'ENTREPRISE INVESTIRAIT-ELLE DANS LES COMPÉTENCES DES SALARIÉS ?

Revenons sur la question initiale et le constat qu'il ne va pas de soi d'investir dans ce qui est la propriété du salarié. Si l'on synthétise : la compétence appartient au salarié, et elle n'est jamais acquise à l'entreprise puisqu'elle dépend de l'engagement du salarié lorsqu'il est dans l'entreprise, mais également du fait qu'il y reste. De ce fait, la notion de « capital de compétences » pour une entreprise est une fiction que montre l'impossibilité de traduire financièrement dans les comptes de l'entreprise la valeur des compétences des salariés. Ajoutons que dans un marché du travail à fort *turnover*, ou plus de 25 % des salariés changent d'entreprise chaque année, l'investissement dans les compétences pourrait facilement s'apparenter au tonneau des Danaïdes. Dès lors, il n'est pas surprenant que les entreprises développent des stratégies de contournement.

LES STRATÉGIES D'ÉVITEMENT DE L'INVESTISSEMENT DANS LES COMPÉTENCES

Elles sont multiples mais on pourrait en présenter essentiellement trois. La première consiste à positionner ailleurs que dans la compétence des salariés les facteurs de

performance de l'entreprise : investir dans l'outil, dans les éléments immatériels (brevets, marques, etc.), constitue une alternative à l'investissement dans les compétences.

La deuxième renvoie à la capacité première de tout dirigeant : celle de décider de l'organisation du travail. À travers la normalisation, la maîtrise des processus, la prescription, on réduit la valeur de la compétence du salarié et on tente de transférer de l'individu à l'organisation la capacité à faire.

La troisième consiste à privilégier le coût d'acquisition (attirer les talents) par rapport au coût de constitution (faire monter en compétences les salariés déjà présents). Cette troisième voie est assez naturelle pour les entreprises qui identifient que les compétences clés pour leur performance se concentrent sur quelques fonctions et prend donc l'orientation d'une politique de ressources humaines qui concilie « management des divas » pour les fonctions identifiées comme clés, et « gestion quantitative » pour les autres.

POURQUOI ALORS CERTAINES ENTREPRISES INVESTISSENT-ELLES DANS LES COMPÉTENCES ?

Tout d'abord parce que les stratégies d'évitement trouvent leur limite. Ainsi, l'on peut voir des outils sophistiqués sous-utilisés ou mal utilisés par des salariés dont le niveau de compétence n'est pas à la hauteur des moyens de production qui leur sont confiés, tant l'investissement a été monocentré. On ne compte plus les entreprises qui, croulant sous les process divers et variés, ont généré du désengagement chez les salariés, de la perte de sens et de motivation et au final de la non-performance.

On trouve donc des entreprises qui ont fait le choix d'investir dans les compétences de leurs salariés, ce qui suppose de remplir plusieurs conditions pour que l'investissement ne se réalise pas à perte : une valeur ajoutée produite qui permet l'investissement, un système de gestion des ressources humaines qui limite le *turnover* externe, faute de quoi l'investissement ne se rentabilise pas, un système managérial qui suscite l'engagement et la motivation, faute de quoi les compétences acquises demeurent inutilisées, etc.

Dans une telle approche, celui qui investit dans les compétences doit avoir un système de management cohérent, sinon il prend le risque d'investir... pour les autres. On se souvient qu'une des meilleures écoles de vente d'entreprise a fermé en grande partie pour cette raison : les candidats se faisaient recruter pour acquérir des compétences fortement concurrentielles... et partaient les vendre ailleurs.

LA LOI DU 5 SEPTEMBRE 2018 MODIFIE-T-ELLE LA DONNE ?

Ses promoteurs semblent partager, pour l'essentiel, les analyses présentées ci-dessus puisque la loi :

- donne aux pouvoirs publics la responsabilité de la constitution du premier niveau de compétence (apprentissage, demandeurs d'emploi peu qualifiés...);
- renvoie les entreprises à leurs choix managériaux quant à leur investissement dans les compétences (quasiment plus de financements pour les plans de développement de compétences des entreprises);

- prend acte que les salariés ont une responsabilité première sur le développement de leurs compétences, ce qui se traduit par la généralisation du CPF.

Dans ce cadre, il serait intéressant de constater si les mécanismes de co-investissement (en temps et en argent) se développent et, si oui, selon quelles modalités : négociations individuelles avec les salariés ou négociations dans le cadre du dialogue social. Le droit de la négociation deviendrait ainsi le chaînon manquant entre le droit du travail et le calcul économique.



L'avis des Pro

Pas une alternative, mais une nécessité contributive : l'approche financière

par André Perret¹

L'investissement formation, un levier de valorisation du capital humain

S'engager dans une stratégie d'investissement dans le capital humain n'est pas facilité par la complexité du champ couvert par cette notion. Elle mérite donc que soient poursuivis les travaux académiques et recherches professionnelles pour la cerner davantage et permettre ainsi aux acteurs économiques d'investir *mieux* pour générer la compétitivité et la croissance attendue de cet actif stratégique.

L'économiste Gary Becker l'approche pour la première fois en partant du niveau individuel et de la formation, laquelle constituerait un capital (au même titre qu'un capital matériel) et correspondrait

au choix rationnel d'un agent souhaitant retirer un profit de son investissement. C'est également le point de vue de Schultz (1961), avec un élargissement vers les compétences : « Bien qu'il paraisse évident que l'on acquiert des compétences et des savoirs utiles, on ne semble pas très souvent accepter cette évidence que ces compétences et savoirs utiles sont une forme de capital et que ce capital est, pour une part substantielle, le résultat d'un investissement délibéré ».

Le capital humain comporte différentes dimensions en interférences (aussi bien individuelle que collective) et peut concomitamment se décliner en cercles variés (filières, secteurs, nation, bloc économique), d'où la subtilité à le cerner. ...

1. Cette contribution reprend une partie du chapitre développée par Marie-Ange Andrieux (ex-Présidente de la Commission internationale et membre du Collège de l'Institut français des administrateurs (IFA), ainsi que Coprésidente de l'Association des femmes experts-comptables administrateurs et membre du WCD (*Women Corporate Directors*)), complétée par une réflexion sur les derniers rebondissements autour de l'imputation des dépenses de formation « investissement » à l'actif du bilan.

...

Le capital humain ne se limite pas à la somme des compétences, des aptitudes, de l'expérience et de la motivation à innover des individus, mais devrait être élargi à la capacité de rassembler une intelligence collective autour d'un projet, jusqu'à créer une alchimie humaine où la somme des parties est supérieure au tout.

Même si le concept ne fait pas consensus, se dégage toutefois une vision relativement partagée du capital humain de l'entreprise faisant référence aux talents individuels et collectifs de ses collaborateurs *combinés* au modèle organisationnel et managérial permettant son articulation.

Il s'agit donc d'un écosystème du capital humain.

Dans cette perspective, pour convaincre la nation ou l'entreprise qu'investir dans la formation de ses citoyens ou de ses collaborateurs est un réel levier de valorisation du capital humain, la formation se trouve placée au cœur de trois enjeux majeurs :

- elle doit être reconnue comme un investissement (et non comme une charge), trouvant un retour en termes de richesse nationale ou de valeur durable de l'entreprise. S'agissant de la formation professionnelle, des travaux récents¹ ont permis de mieux mesurer l'ensemble des coûts relatifs à l'investissement formation, d'estimer comment

cet investissement impacte les performances opérationnelles, d'évaluer le résultat en associant des indicateurs économiques à la formation ;

- les formations initiale et continue, ainsi que les synergies entre elles, doivent jouer un rôle efficient dans l'optimisation de la chaîne globale de valeur du capital humain. Or, constat est fait d'une certaine inefficacité de la formation initiale liée au décalage entre ce que l'on apprend dans la sphère académique et les compétences attendues dans le monde professionnel. Selon l'indicateur Hays mesurant le degré d'adéquation entre compétences disponibles et besoins des entreprises nationales, la France n'est qu'au 15^e rang, alors que les dix premiers pays du classement sont le Japon, les États-Unis, l'Allemagne, la Hongrie et la Suède à égalité, la Russie, le Portugal, le Canada, le Mexique et l'Espagne à égalité. Un investissement formation correcteur approprié est d'autant plus une urgence en période de basculement dans l'économie digitale ;
- d'ici 15 ans, près de la moitié des métiers existants devraient disparaître ou être profondément remaniés par la transformation numérique touchant l'ensemble des organisations publiques et privées (Institut Bruegel).

...

1. Groupe de travail piloté par la FFP regroupant la DGCS, la DGEFP, les entreprises, les partenaires sociaux, les syndicats, les régions – Rapport février 2013 « Rendre compte des impacts économiques et sociétaux des investissements en formation professionnelle »/Rapport avril 2014 « Indicateurs du guide de reporting ».

...

Selon une étude McKinsey réalisée en 2012, au cours des cinq prochaines années, deux millions d'emplois dans les domaines de l'économie numérique, de l'ingénierie et de l'aéronautique seront à pourvoir alors que deux millions de personnes (dont 50 % de jeunes) seront au chômage pour insuffisance de qualification. La formation doit être un facilitateur capable d'optimiser la gestion des compétences, en réconciliant offre et besoin de talents. L'investissement formation est au service des enjeux stratégiques de croissance et d'une vision prospective sur les améliorations des métiers d'aujourd'hui et les anticipations des métiers de demain. Une véritable évaluation dynamique des compétences individuelles et collectives (actuelles et futures) devrait permettre de construire une stratégie offensive de formation, en déterminant de manière ciblée les besoins complémentaires utiles au *business model* de développement. À cet égard, la loi sur la formation professionnelle (loi du 5 mars 2014) devrait être l'opportunité pour les entreprises d'optimiser leurs outils de gestion prévisionnelle de compétences.

Que peut-on changer à cette profession de foi ? Rien ou si peu, car depuis, le temps est passé et réforme oblige, les conditions d'acceptation de ce serpent de mer qu'est l'investissement formation se développent malgré tout dans les esprits des autorités des normes comptables.

Pas encore au point de se généraliser à tout acte de formation. Loin de là ! Depuis les réformes de 2014, puis celle de 2019, il aurait pu sembler logique qu'en abandonnant progressivement la mutualisation et donc le financement des opérations de formation, et en renvoyant leur prise en charge par l'entreprise (exception faite pour partie pour les TPE), la contrepartie aurait dû être l'inscription comptable de la formation comme investissement.

En décembre 2019, l'Autorité des normes comptables (ANC), poussée par le ministère du Travail, a publié une note autorisant l'amortissement des dépenses de formation réalisées par un prestataire externe quand ces dépenses accompagnent un investissement. La précision est importante : on ne parle pas d'actualisation des compétences ou de remise à niveau. Les formations internes sont clairement exclues du champ d'application.

Les impacts comptables pour l'entreprise sont de taille. Si l'entreprise procède à l'achat d'un outil de production et qu'une formation est nécessaire, celle-ci sera amortissable au même titre que l'outil. Concrètement, ces formations pourront être inscrites à l'actif du bilan tout autant que des achats en matériels informatiques ou véhicules et seront ainsi potentiellement lissées sur plusieurs années.

...

...

Il ne s'agit toutefois pas d'une obligation et l'entreprise pourra continuer à inscrire ces dépenses en charge (compte 6333). Enfin, les dépenses de formation pourront être détaillées dans l'annexe comptable. À nouveau, il s'agit d'une option que chaque dirigeant pourra choisir d'exercer ou non. L'intérêt de lister ces dépenses ? La mention sur un bilan comptable des montants investis en formation professionnelle, ou du pourcentage des salariés ayant bénéficié d'une formation sur l'exercice, devrait naturellement permettre de faire le lien entre formation et compétitivité.

On parle bien d'investissement amortissable. Or, si la demande est forte de la part des entreprises, l'enjeu ne repose pas que sur l'amortissement mais bien de pouvoir faire entrer la formation à l'actif du bilan. Et dans ce cadre-là, les formations touchant au développement des compétences et les formations internes devraient être un jour, nous l'espérons, éligibles.

L'évaluation liée au calcul du Retour sur Investissement (ROI) s'en trouve ainsi remise à l'ordre du jour

Si l'ANC propose une inscription même rudimentaire, il devrait alors être possible de calculer le ROI. J'achète une ligne de production de pâte à papier. Quand bien même le coût de la

formation pour les régleurs et conducteurs de ligne est peu important par rapport au coût d'acquisition de la ligne, elle est nécessaire pour faire fonctionner cette machine. Les temps d'arrêts de la machine à la suite de lacunes de formation sont autant de facteurs qui viendront grever le calcul du ROI. Il est évident que la quantification de ce ratio n'a rien d'incohérent. Et comme généralement cette formation émane du fabricant de machine, il peut venir en argumentation des réserves de garanties s'il y en a, ou pour le moins à des discussions financières. La formation entre dans sa notion de « capital ».

Maintenant, il semble tout aussi évident que certaines formations ne puissent entrer dans cette logique ROI. En particulier, celles où les facteurs d'évolutions de CA ou de commandes sont plurifactoriels. Est-ce la formation ou le contexte qui explique cette évolution ? Bien souvent, cette difficulté est le signe d'une mauvaise approche des indicateurs en amont. Mais quand bien même ce ne serait pas possible, on peut quantifier un peu plus qu'aujourd'hui la valeur de l'investissement. Il me semble que même Monsieur Kirkpatrick junior indiquait que, dans le cadre de son Retour sur Attentes, l'attente pouvait être la justification de l'investissement (niveau 4).

...



AUTORITE DES NORMES COMPTABLES

RÈGLEMENT

N° 2019-09 du 18 décembre 2019
modifiant le règlement ANC N°2014-03 relatif
aux frais de formation

Règlement en cours d'homologation

Version recueil

L'Autorité des normes comptables,

Vu le code de commerce ;

Vu l'ordonnance n° 2009-79 du 22 janvier 2009 créant l'Autorité des normes comptables ;

Vu la loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel ;

Vu le règlement ANC n° 2014-03 du 5 juin 2014 relatif au Plan comptable général ;

ADOpte les modifications suivantes du règlement ANC n° 2014-03 relatif au plan comptable général :

Article 1 : L'article 213-8 est remplacé par les dispositions suivantes :

« Le coût d'acquisition d'une immobilisation corporelle est constitué de :

- son prix d'achat, y compris les droits de douane et taxes non récupérables, après déduction des remises, rabais commerciaux et escomptes de règlement ;
- de tous les coûts directement attribuables engagés pour mettre l'actif en place et en état de fonctionner selon l'utilisation prévue par la direction.

Les frais externes afférents à des formations nécessaires à la mise en service de l'immobilisation peuvent, sur option, être rattachés au coût d'acquisition de l'immobilisation ou comptabilisés en charges.

Dans les comptes individuels, les droits de mutation, honoraires ou commissions et frais d'actes, liés à l'acquisition, peuvent sur option, être rattachés au coût d'acquisition de l'immobilisation ou comptabilisés en charges.



Autorité des normes comptables

- page n°1/3

Ces deux options peuvent être exercées indépendamment l'une de l'autre.

- de l'estimation initiale des coûts de démantèlement, d'enlèvement et de restauration du site sur lequel elle est située, en contrepartie de l'obligation encourue, soit lors de l'acquisition, soit en cours d'utilisation de l'immobilisation pendant une période donnée à des fins autres que de produire des éléments de stocks. Dans les comptes individuels, ces coûts font l'objet d'un plan d'amortissement propre tant pour la durée que le mode.

Les coûts d'emprunts peuvent être rattachés au coût d'acquisition selon les dispositions prévues à l'article 213-9. »

Article 2 : L'article 213-22 est remplacé par les dispositions suivantes :

« Le coût d'acquisition d'une immobilisation incorporelle acquise séparément est constitué de :

- son prix d'achat, y compris les droits de douane et taxes non récupérables, après déduction des remises, rabais commerciaux et escomptes de règlement, et
- de tous les coûts directement attribuables à la préparation de cet actif en vue de l'utilisation envisagée.

Les frais externes afférents à des formations nécessaires à la mise en service de l'immobilisation peuvent, sur option, être rattachés au coût d'acquisition de l'immobilisation ou comptabilisés en charges.

Dans les comptes individuels, les droits de mutation, honoraires ou commissions et frais d'actes, liés à l'acquisition peuvent sur option, être rattachés au coût d'acquisition de l'immobilisation ou comptabilisés en charges.

Ces deux options peuvent être exercées indépendamment l'une de l'autre. »

Article 3 : Il est inséré un paragraphe 15 à l'article 833-20 ainsi rédigé :

« 15 - Informations relatives à la formation professionnelle

L'entité peut mentionner les informations suivantes relatives à la formation professionnelle :

1. Montant consacré à la formation professionnelle :
 - Au cours de l'exercice ;
 - Au cours de l'exercice précédent ;
 - Au cours des trois derniers exercices en indiquant le cumul amorti sur trois exercices.

Ce montant est décomposé par type de formation.
2. Répartition de ce montant dans les principaux postes du compte de résultat ou du bilan (si la formation est immobilisée au regard des dispositions des articles 213-8 et 213-22) ;
3. Montant consacré à la formation professionnelle rapporté à la masse salariale ;
4. Nombre d'heures de formation ;
5. Part des salariés ayant bénéficié d'une formation au cours de l'exercice.



IR 3 - Tableaux normalisés pour la présentation des informations sur l'effort de formation

Postes	Type 1	Type 2	Total N (1)	Total N-1 (1)	Cumul amorti sur trois exercices (2)
Contribution unique à la formation professionnelle et à l'alternance					
Autres charges de formation (3) <i>Autres achats et charges externes</i> <i>Salaires</i> <i>Cotisations sociales</i> <i>Autres</i>					
Frais de formation inscrits en immobilisation					
Total consacré à l'effort de formation					

	Total N (1)	Total N-1 (1)
Effort de formation en pourcentage de la masse salariale		
Nombre d'heures de formation		
Part des salariés ayant bénéficié d'une formation au cours de l'exercice		

- (1) Peut être présentée la répartition entre le coût pédagogique des formations, la rémunération des bénéficiaires de la formation et les frais généraux directement liés à la formation.
- (2) Ce montant correspond à la valeur résiduelle de l'effort de formation réalisé au cours des trois derniers exercices :
Soit $\frac{5 \times (\text{montant en } n) + 3 \times (\text{montant en } n-1) + (\text{montant en } n-2)}{6}$
- (3) À l'exclusion des dépenses inscrites en immobilisation conformément aux articles 213-8 et 213-22. »

Article 4 : À l'article 932-1, l'intitulé du compte 6333 est remplacé par l'intitulé suivant : « Contribution unique des employeurs à la formation professionnelle ».



...

Il est grand temps d'enterrer la hache de guerre entre partisans du ROI et du ROE. L'un n'empêche pas l'autre. Et lorsque nous trouvons une possibilité de justifier comptablement l'investissement, nous gagnons un point de reconnaissance pour nos actionnaires, nos clients et nos salariés. La prise en compte de l'investissement dans l'actif de l'entreprise, c'est avant tout le rare (seul ?) moyen de prouver que le développement de l'entreprise et sa rentabilité se font grâce aux femmes et aux hommes qui la composent. C'est pourquoi il est aussi souhaitable de rejoindre la préconisation de Marie-Ange Andrieux et de convaincre les partenaires sociaux de ne plus garder en « étalon » le ratio formation/masse salariale, mais plutôt le ratio formation/CA...

Dans une « culture » de l'évaluation, qui, en France, en est encore restée à l'évaluation « à chaud », il semble évident que le changement de paradigme sera compliqué. Si 70 % des entreprises ne prennent pas encore le temps de réaliser des évaluations à froid sur leurs formations, passer au ROI n'est pas évident. Mais l'indication

que donne l'ANC peut pousser les directions financières à demander aux RH des réponses à des questions portées par le Codir... Ce serait alors une incitation incontournable. C'est pourquoi nous préférierions que l'initiative vienne des RH elles-mêmes, et que la notion de calcul de l'efficacité du plan de développement des compétences puisse se mettre en place, avec un versus quantifié qui permettrait de penser que l'on est capable de faire pour le capital humain au moins autant que pour le capital matériel.

Et s'il nous fallait encore un argument, nous pourrions indiquer que les documents extra-comptables contiennent les référentiels RSE, que ceux-ci intègrent la formation, et que les réglementations communautaires nous obligent à quantifier financièrement les efforts de RSE... une pierre de plus dans notre engagement à donner à la formation une légitimité rationnelle qui n'empêche en rien une volonté humaniste de définir des objectifs où l'homme trouve une place de choix dans son développement.

3

Obligation de former les salariés et contentieux de l'employabilité

CYRIL PARLANT, DALILA MESNATA ET JUSTINE LEVASSEUR

Aux termes de l'article L. 6321-1 du Code du travail, dont la rédaction résulte de l'ordonnance de simplification du Code du travail du 12 mars 2007, l'employeur est soumis à une double obligation : assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail et veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations.

Les actions de formation sont notamment mises en œuvre par l'employeur dans le cadre du plan de développement des compétences mentionné au 1° de l'article L. 6312-1 du Code du travail, qui se substitue au plan de formation.

Rappelons également que dans les entreprises d'au moins cinquante salariés, les salariés doivent bénéficier, tous les six ans, d'au moins une action de formation qui ne soit pas une action de formation « qui conditionne l'exercice d'une activité ou d'une fonction, en application d'une convention

internationale ou de dispositions légales et réglementaires¹ ». À défaut, l'employeur doit abonder le compte personnel de formation du salarié d'un montant de 3 000 €². Le législateur établit donc une règle claire. Toutefois, cet abondement ne vaut pas « solde de tout compte » et n'exclut pas l'octroi de dommages-intérêts au regard du préjudice d'inemployabilité développé par la jurisprudence.

L'OBLIGATION D'ADAPTER LES SALARIÉS À LEUR POSTE DE TRAVAIL ET DE VEILLER À LEUR CAPACITÉ À OCCUPER UN EMPLOI

L'obligation d'adaptation a pour but d'éviter l'« obsolescence professionnelle », tandis que la notion de maintien de la capacité des salariés à occuper un emploi consacre, à travers l'évolution de la jurisprudence de la Cour de cassation, un véritable droit à l'employabilité.

L'obligation d'adaptation des salariés trouve son origine dans la jurisprudence. C'est dans le fameux arrêt Expovit du 25 février 1992 que la Cour de cassation, puisant dans les règles civilistes d'exécution loyale des contrats à exécution successive, a posé le principe suivant : « l'employeur, tenu d'exécuter de bonne foi le contrat de travail, a le devoir d'assurer l'adaptation des salariés à l'évolution de leurs emplois » (Cass. soc., 25 février 1992, n° 89-41.634).

La loi du 19 janvier 2000 relative à la réduction négociée du temps de travail a modifié l'ancien article L.932-2 du Code du travail et y a inscrit pour la première fois l'obligation d'« adaptation des salariés à l'évolution de leurs emplois ». Puis, la loi du 17 janvier 2002 a fait du respect de l'obligation d'adaptation un élément consubstantiel de la définition du licenciement économique : « le licenciement économique d'un salarié ne peut intervenir que lorsque tous les efforts de formation et d'adaptation ont été réalisés ».

La jurisprudence a précisé la portée de l'obligation d'adaptation :

- elle n'impose pas à l'employeur d'apporter aux salariés une formation initiale qui relève de l'Éducation nationale, telle que l'apprentissage de la langue française (Cass. soc., 11 janvier 2000, n° 97-41-255) ;
- elle n'implique pas de dispenser une formation lourde débouchant sur une qualification professionnelle (CA Nancy, 15 mai 1995).

1. Article L.6321-2 du Code du travail.

2. Article L.6315-1 du Code du travail.

DÉFINITIONS**Actions d'adaptation au poste de travail et actions destinées à maintenir la capacité à occuper un emploi**

Les actions d'adaptation au poste de travail sont celles qui sont directement utilisables par le salarié dans l'exercice de ses fonctions. Elles ont pour but de lui permettre d'être plus « efficace » à son poste de travail, ainsi que d'accroître sa polyvalence et son autonomie pour progresser dans son travail. Ce sont donc des actions de formation dont le résultat est immédiatement mesurable et concret dans le poste occupé par le salarié.

Les actions de développement des compétences liées à l'évolution ou au maintien dans l'emploi sont les actions qui visent à apporter des compétences qui ne sont pas directement utilisables dans le cadre des fonctions du salarié au moment où il suit la formation, mais qui correspondent soit à une évolution prévue du poste de travail, soit à une modification des fonctions du salarié dans le cadre de son contrat de travail. Ces actions correspondent donc à une anticipation sur une évolution prévue des fonctions du salarié.

L'ABSENCE DE FORMATION SANCTIONNÉE PAR LA JURISPRUDENCE

L'arrêt UDO ou la consécration de l'obligation de former

C'est en 2007 que la Cour de cassation, pour la première fois, condamne un employeur au paiement de dommages et intérêts pour manquement à son obligation de formation. En l'espèce, deux salariées d'une organisation patronale sont licenciées pour motif économique.

La cour d'appel (CA Paris, 15 décembre 2005) constate que les salariées, présentes dans l'entreprise depuis respectivement douze et vingt-quatre ans, n'avaient bénéficié que d'un stage de formation continue de trois jours en 1999.

La Cour de cassation a considéré qu'au regard de l'obligation pour l'employeur d'assurer l'adaptation des salariées à leur poste de travail et de veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, ces constatations établissaient un manquement de l'employeur dans l'exécution du contrat de travail entraînant un préjudice distinct de celui résultant de sa rupture.

Cass. soc., 23 octobre 2007, n° 06-40950, arrêt UDO

L'existence d'un préjudice distinct de la rupture du contrat de travail a été réaffirmée par un arrêt de 2016, pour un salarié qui n'a bénéficié que de deux actions de formation en huit années de présence dans l'entreprise. L'employeur a été condamné à lui verser 6 000 euros de dommages et intérêts.

Cass. soc., 5 octobre 2016, n° 15-13.594

La position de la Cour de cassation est constante sur ce point. En effet, dans une nouvelle espèce, une salariée exerçant la fonction de responsable de service au moment de son licenciement n'avait bénéficié d'aucune formation en vingt ans de carrière au sein de l'entreprise. La cour d'appel de Paris (CA Paris, 12 janvier 2017) a alors condamné l'employeur au versement de dommages-intérêts pour licenciement sans cause réelle

et sérieuse, considérant qu'il avait méconnu son obligation d'assurer l'adaptation de la salariée à l'évolution de son emploi.

La Cour de cassation a cassé l'arrêt en précisant une nouvelle fois que *le manquement, par l'employeur, à son obligation d'adapter le salarié à l'évolution de son emploi et à sa capacité d'occuper un emploi au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations cause au salarié un préjudice spécifique et n'a pas pour effet de priver de cause réelle et sérieuse un licenciement pour motif économique.*

Cass. soc., 12 septembre 2018, n° 17-14.257

Le salarié n'a pas à démontrer en quoi l'absence de formation a une incidence sur les possibilités d'adaptation ou de maintien dans son emploi

En 2013, la cour d'appel (Nîmes, 22 janvier 2013) a condamné une société à payer à une salariée ayant sept ans d'ancienneté la somme de 6 000 euros en réparation de son préjudice pour méconnaissance par l'employeur de son obligation d'adaptation.

L'employeur s'est pourvu en Cassation arguant que la cour d'appel n'avait pas précisé en quoi l'absence de stage pendant cette durée avait eu une incidence sur les possibilités d'adaptation de la salariée et/ou de maintien dans son emploi.

Cependant, la Cour de cassation a confirmé cette condamnation considérant que « *le fait que la salariée qui était présente dans l'entreprise depuis sept ans n'avait bénéficié au cours de cette période d'aucun stage de formation continue, caractérisait un manquement de l'employeur à l'obligation de veiller au maintien de la capacité de la salariée à occuper un emploi au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations* ».

Cass. soc., 7 mai 2014, n° 13-14.749

L'absence de demande de formation émanant du salarié n'exonère pas l'employeur de son obligation de former

En l'espèce, la cour d'appel (Aix-en-Provence, 31 mai 2010) avait débouté un salarié de sa demande en réparation du préjudice lié à l'absence de formation au motif qu'il ne justifiait d'aucune demande en ce sens, mais la Cour de cassation casse l'arrêt et rappelle que *l'adaptation du salarié à son poste de travail est une obligation légale incombant à l'employeur.*

Cass. soc., 13 décembre 2011, n° 10-21855

Cette position a été confirmée plusieurs fois depuis.

Dans un arrêt du 5 juin 2013, la Cour de cassation censure la cour d'appel qui avait considéré qu'il appartenait au salarié qui invoque un préjudice né de l'absence de formation de demander à bénéficier d'un congé individuel de formation ou d'actionner son droit individuel à la formation. La Cour de cassation a censuré cette décision considérant comme inopérants les motifs tirés de l'utilisation du congé individuel de formation ou du droit individuel à la formation, alors qu'en seize ans d'exécution du contrat de travail, l'employeur n'a fait bénéficier le salarié, dans le cadre du plan de formation de l'entreprise, d'aucune formation permettant de maintenir sa capacité à occuper un emploi au regard des évolutions des emplois, des technologies et des organisations.

Cass. soc., 5 juin 2013, n° 11-21255

Dans un arrêt du 18 juin 2014, la Cour de cassation réaffirme que *l'obligation de veiller au maintien de la capacité des salariés à occuper un emploi relève de l'initiative de l'employeur*.

Cass. soc., 18 juin 2014, n° 13-14916

C'est aussi dans ce sens que tranche la Cour de cassation dans une décision du 24 juin 2015. Dans cette espèce, une salariée, embauchée en 1982 dans une association caritative, puis licenciée pour inaptitude en 2009, demandait des dommages-intérêts en réparation d'un préjudice d'« employabilité ». En effet, en vingt-six ans d'activité professionnelle auprès de son employeur, elle n'avait bénéficié que d'une action de formation en 2005 et les formations qu'elle avait demandées avaient été successivement refusées en 2006 et en 2007.

La cour d'appel avait notamment retenu, pour la débouter de sa demande de dommages-intérêts, qu'elle n'avait jamais fait usage de son droit individuel à la formation.

La Cour de cassation censure cette décision pour *motifs inopérants* considérant que le fait que *la salariée n'ait bénéficié que d'une unique formation professionnelle d'une demi-journée pendant toute la durée de son emploi dans l'entreprise établissait un manquement de l'employeur à son obligation de veiller au maintien de sa capacité à occuper un emploi, entraînant nécessairement un préjudice*.

Cass. soc., 24 juin 2015, n° 13-28.784

Certes, le droit individuel à la formation n'existe plus, mais il n'est pas certain que la Cour de cassation modifie sa jurisprudence au regard du compte personnel de formation qui crée, au profit de son titulaire, un vrai droit personnel mais qui n'a pas vocation, selon nous, à rendre le salarié « coresponsable » de son inemployabilité.

Si l'employeur ne peut se retrancher derrière l'inertie du salarié en matière de formation, il ne peut pas davantage invoquer la non-évolution du poste que ce dernier occupe pour justifier l'absence de formation

C'est ce qui ressort de la deuxième décision de la Cour de cassation du 24 juin 2015.

Un salarié faisait valoir qu'en trente-six ans d'activité en qualité d'opérateur de conditionnement il n'avait jamais bénéficié de formation et demandait, de ce fait, des dommages-intérêts pour manquement de l'employeur à son obligation de formation.

Les juges du fond avaient rejeté sa demande en invoquant plusieurs motifs :

- tout d'abord, aucun élément ne permettait de dire que des formations étaient nécessaires pour le maintien du salarié à son poste de travail ;
- ensuite, le salarié ne justifiait pas d'avoir demandé des formations qui lui auraient été refusées ;
- enfin, l'entreprise disposait d'un plan de formation, soumis, conformément à la réglementation, aux représentants du personnel.

L'employeur quant à lui faisait valoir que n'ayant jamais émis la moindre demande de reclassement sur un poste autre que celui d'opérateur en conditionnement, les formations qui auraient été susceptibles d'être proposées au salarié auraient été en relation avec cet emploi. Le salarié ne pouvait donc pas en déduire que s'il avait été formé, il aurait été en mesure d'être reclassé sur un autre poste.

Poursuivant sa construction jurisprudentielle, la Cour de cassation censure l'analyse des juges du fond, là encore, pour motifs inopérants, considérant, selon une formule consacrée, que *le fait que le salarié n'ait bénéficié d'aucune formation professionnelle continue pendant toute la durée de son emploi établissait un manquement de l'employeur à son obligation de veiller au maintien de sa capacité à occuper un emploi, entraînant nécessairement un préjudice que les juges du fond devaient évaluer.*

Cass. soc., 24 juin 2015, n° 13-28.460

Le fait qu'un salarié ait occupé, au cours de sa carrière, différents postes qui lui ont permis d'acquérir et de développer de multiples compétences n'exonère pas son employeur de son obligation de formation

Après son départ à la retraite, un salarié saisit le conseil des prud'hommes pour obtenir notamment le paiement de dommages-intérêts en réparation du préjudice de carrière né du non-respect du devoir de formation et d'adaptation incombant à l'employeur.

La cour d'appel (Chambéry, 11 janvier 2011) déboute le salarié au motif que le fait d'occuper différents postes lui a permis d'acquérir et de développer de multiples compétences.

La Cour de cassation censure l'arrêt dès lors que les motifs sont inopérants pour déterminer si l'employeur a effectivement satisfait à son obligation de formation et d'adaptation.

Cass. soc., 12 avril 2012, n° 11-12847

L'obligation de maintenir la capacité à occuper un emploi ne se confond pas avec l'obligation d'adaptation

C'est ce qu'affirme la Cour de cassation dans sa décision précitée du 5 juin 2013.

Cet arrêt doit être signalé parce que, d'une part, l'employeur avait rempli son obligation d'adaptation et, d'autre part, le salarié n'avait fait aucune demande de formation au titre du congé individuel de formation ou au titre du droit individuel à la formation.

La cour d'appel (Poitiers, 17 mai 2011) avait rejeté la demande du salarié au motif que :

- il avait été engagé sans compétence, ni expérience au poste d'opérateur auquel il avait été formé par l'employeur, et son expérience lui permettait de prétendre à des postes similaires ;
- de plus, son poste n'avait connu aucune évolution particulière nécessitant une formation d'adaptation ;
- enfin, il lui appartenait de demander de bénéficier d'un congé individuel de formation ou du DIF.

Cependant, une fois de plus, poursuivant sa logique, la Cour de cassation a censuré cette décision considérant comme *inopérants, les motifs tirés de l'adaptation au poste de travail* alors que l'employeur n'avait fait bénéficier le salarié, dans le cadre du plan de formation de l'entreprise, *d'aucune formation permettant de maintenir sa capacité à occuper un emploi au regard des évolutions des emplois, des technologies et des organisations.*

Cass. soc., 5 juin 2013, n° 11-21255

La Cour de cassation a pris une position similaire dans son arrêt du 12 septembre 2018. En effet, elle a validé la condamnation de l'employeur à des dommages et intérêts

alors même que la carence de ce dernier n'avait pas eu d'incidence sur l'exercice par le salarié de ses fonctions, puisqu'il avait accédé au poste d'adjoint au directeur d'exploitation. Le seul fait que le salarié avait bénéficié, en trente années, que d'une seule formation correspondant à l'article L. 6321-1 du Code du travail a constitué un manquement à l'obligation de formation de l'employeur, peu important l'évolution interne du salarié.

Cass. soc., 12 septembre 2018, n° 16-24.152

L'absence d'entretien professionnel est sanctionnée par des dommages-intérêts

La cour d'appel de Paris, après avoir constaté qu'une salariée licenciée pour motif économique n'avait jamais bénéficié de formation tout au long de son emploi, ni d'aucun entretien professionnel, a condamné l'employeur au titre de ces deux manquements constitutifs de deux préjudices distincts :

- 3 700 euros pour le manquement à l'obligation de formation ;
- 1 870 euros pour le manquement relatif à l'entretien professionnel.

CA Paris, 14 avril 2015, n° 14/00610

L'octroi de dommages et intérêts n'est pas automatique

La Cour de cassation a précisé que le préjudice lié au manquement de l'employeur à son obligation de formation n'est pas nécessairement causé. Le salarié doit donc démontrer en quoi le défaut de proposition de formation par l'employeur lui a causé un préjudice. C'est ce qu'affirme la Cour de cassation dans un attendu en rappelant le pouvoir souverain d'appréciation des juges du fond quant à l'existence d'un préjudice et l'évaluation de celui-ci.

En l'espèce, un salarié engagé en qualité de pompiste n'avait bénéficié d'aucune formation durant seize années. Pourtant, la cour d'appel de Toulouse (CA Toulouse, 30 septembre 2016) l'a débouté de sa demande de dommages et intérêts au titre du non-respect par l'employeur de son obligation de formation, dont l'appréciation du moment était laissé à l'appréciation du juge par le demandeur, aux motifs inopérants que « le salarié n'indique pas les postes auxquels il aurait pu prétendre ou les formations demandées qui lui ont été refusées et que ses droits au DIF lui ont été régulièrement notifiés ».

La Cour de cassation a jugé que la cour d'appel n'avait pas légalement justifié sa décision au regard de l'article L. 6321-1 du Code du travail, tout en considérant que le salarié ne justifiait d'aucun préjudice résultant du non-respect par l'employeur de son obligation de formation.

Cass. soc., 3 mai 2018, n° 16-26.796

Cette position de la Cour intervient dans le courant jurisprudentiel initié en 2016 sur la notion de préjudice « nécessaire ». En effet, la Cour de cassation a mis fin au principe de réparation automatique en cas de manquement de l'employeur à l'une de ses obligations, précisant que « l'existence d'un préjudice et l'évaluation de celui-ci relèvent du pouvoir souverain des juges du fond » (Cass. soc., 13 avr. 2016, n° 14-28.293).

Auparavant, la Cour de cassation considérait que *le fait que les salariés n'aient bénéficié d'aucune formation professionnelle continue pendant toute la durée de leur emploi dans*

l'entreprise établit un manquement de l'employeur à son obligation de veiller au maintien de leur capacité à occuper un emploi, entraînant pour les intéressés un préjudice qu'il appartient aux juges du fond d'évaluer.

Cass. soc., 2 mars 2010, n° 09-40914, 09-40915, 09-40916, 09-40917

C'est à l'employeur de prouver qu'il a respecté son obligation de former

Ce principe a été énoncé par la Cour de cassation dans sa décision du 13 juin 2019. Sans réplique de l'appelant (le salarié) à l'argument soulevé par les sociétés intimées quant aux formations proposées et refusées par le salarié, la cour d'appel de Paris (CA Paris, 17 octobre 2017) a jugé que la demande de dommages et intérêts à ce titre ne pouvait prospérer.

Or, la Cour de cassation a estimé que la cour d'appel avait, de ce fait, inversé la charge de la preuve. Sur le fondement de l'article 1353 du Code civil, la Cour rappelle que, si celui qui réclame l'exécution d'une obligation doit la prouver, réciproquement celui qui se prétend libéré doit justifier le paiement ou le fait qui a produit l'extinction de son obligation. Par conséquent, il appartient à l'employeur d'apporter la preuve du respect de son obligation de formation.

Cass. soc., 13 juin 2019, n° 17-31.295

LE DÉFAUT DE FORMATION, CAUSE DE RUPTURE OU DE REQUALIFICATION DU CONTRAT DE TRAVAIL

Lorsque le contrat de travail comporte une obligation de formation, le manquement de l'employeur à son obligation de former peut entraîner la rupture du contrat ou sa requalification en contrat de travail de droit commun.

Ainsi, s'agissant d'un contrat d'accompagnement dans l'emploi, suivi d'un contrat unique d'insertion, la Cour de cassation affirme que *l'obligation de l'employeur d'assurer des actions de formation, d'orientation professionnelle et de validation des acquis nécessaires à la réalisation du projet professionnel du salarié destinées à le réinsérer durablement, constitue une des conditions d'existence des contrats d'accompagnement dans l'emploi à durée déterminée et du contrat unique d'insertion, à défaut de laquelle ils doivent être requalifiés en CDI.*

Cass. soc. 9 avril 2015, n° 14-14745

De même, pour un contrat d'avenir, la Cour de cassation censure l'arrêt de la cour d'appel (CA Bordeaux, 24 octobre 2013) qui avait débouté la salariée de sa demande de requalification en contrat de travail à durée indéterminée au motif que celle-ci n'avait fait aucune demande de formation et qu'elle avait amorcé une formation personnelle. Pour la Cour suprême, il résultait des constatations des juges du fond une carence de l'employeur dans l'exécution de son obligation de formation.

Cass. soc., 4 novembre 2015, n° 14-20808

La Cour de cassation censure à nouveau une cour d'appel (Aix-en-Provence, 12 mars 2013) qui avait débouté une salariée en contrat d'avenir de sa demande de dommages et intérêts pour défaut d'exécution de l'obligation de formation dès lors

que ce contrat prévoyait, au titre de la formation, l'adaptation au poste dans le cadre d'une formation interne.

Pour la Haute Cour, il résultait des constatations des juges du fond que la salariée n'avait reçu qu'une adaptation à son poste de travail, ce dont il résultait que l'employeur avait manqué à son obligation de formation.

Cass. soc. 15 décembre 2015, n° 14-13884

La Cour de cassation s'est aussi prononcée en matière de contrats de professionnalisation. Une salariée a été recrutée en qualité de secrétaire réceptionniste par un contrat de professionnalisation aux termes duquel la salariée s'engageait à préparer le diplôme de clerc expert auprès de l'École nationale de procédure.

La Cour de cassation approuve la cour d'appel (Chambéry, 6 janvier 2011) qui avait relevé que les parties étaient liées par un contrat de professionnalisation et qu'en affectant la salariée exclusivement à des tâches de secrétariat, l'employeur avait manqué à son obligation de formation, manquement qui était de nature à justifier la résiliation judiciaire du contrat de travail.

Cass. soc. 12 avril 2012, n° 11-13182

Cette jurisprudence est confirmée dans un arrêt du 23 octobre 2013. En l'espèce, le salarié avait été engagé en qualité d'assistant chef d'équipe par contrat de professionnalisation en vue de suivre une formation professionnelle lui permettant d'obtenir la qualification liée à la délivrance du certificat de qualification professionnelle de la métallurgie (CQPM) « sécurité environnement ». Cependant, l'employeur avait cantonné le salarié à des fonctions d'agent de maintenance alors que ce dernier n'avait pas reçu de formation lui permettant d'acquérir la qualification recherchée.

Cass. soc. 23 octobre 2013, n° 12-20760

L'INSUFFISANCE PROFESSIONNELLE ET LE DÉFAUT DE FORMATION

Dès lors qu'il pèse sur l'employeur une obligation de former ses salariés pour les adapter à leur poste de travail, une telle obligation a nécessairement des conséquences sur la notion d'insuffisance professionnelle qui peut être invoquée à l'appui d'un licenciement. Autrement dit, un employeur peut-il invoquer l'insuffisance professionnelle d'un salarié s'il a failli à son obligation de le former ? La Cour de cassation a eu l'occasion de se prononcer sur cette question à laquelle, dans les affaires qui lui étaient soumises, elle a répondu par la négative.

Ainsi, dans un arrêt déjà ancien (29 mai 2002), la Cour Suprême a rappelé que l'employeur a, en vertu de l'article L. 932-2 du Code du travail, l'obligation d'assurer l'adaptation de ses employés à l'évolution de leur emploi. Celui-ci ayant sciemment maintenu la salariée à un poste qu'elle était incapable de tenir a caractérisé un abus de droit, si bien que l'insuffisance de résultats de l'intéressée dans l'accomplissement de ses nouvelles fonctions ne peut constituer une cause réelle et sérieuse de licenciement.

Cass. soc., 29 mai 2002, n° 00-40996

Dans une affaire plus récente, une salariée engagée en qualité d'assistante comptabilité est licenciée pour insuffisance professionnelle.

La Cour de cassation confirme l'arrêt de la cour d'appel (Paris, 18 février 2005) qui avait considéré que la formation d'une quinzaine de jours dispensée à la salariée seulement titulaire d'un brevet de technicien était insuffisante pour lui permettre l'exercice des fonctions de comptable unique de l'entreprise, et affirme le pouvoir d'appréciation souveraine des juges du fond sur le caractère suffisant ou approprié de la formation.

Cass. soc., 29 novembre 2007, n° 05-42004

Très récemment, il a été jugé que l'employeur, qui a proposé deux formations en lien avec les fonctions de directeur commercial du salarié, avait rempli son obligation de formation de sorte que le salarié ne pouvait soutenir un défaut de formation de son employeur dans le cadre de la contestation de son licenciement pour insuffisance professionnelle.

Cass. Soc., 6 Mars 2019, n° 17-20.886

Il est clair qu'avant d'envisager de procéder à un licenciement pour insuffisance professionnelle, l'employeur devra vérifier qu'il ne peut être pris en flagrant délit d'insuffisance de formation, sauf à encourir le risque d'une condamnation pour rupture abusive du contrat de travail !

4

Développement des compétences : les acteurs clés

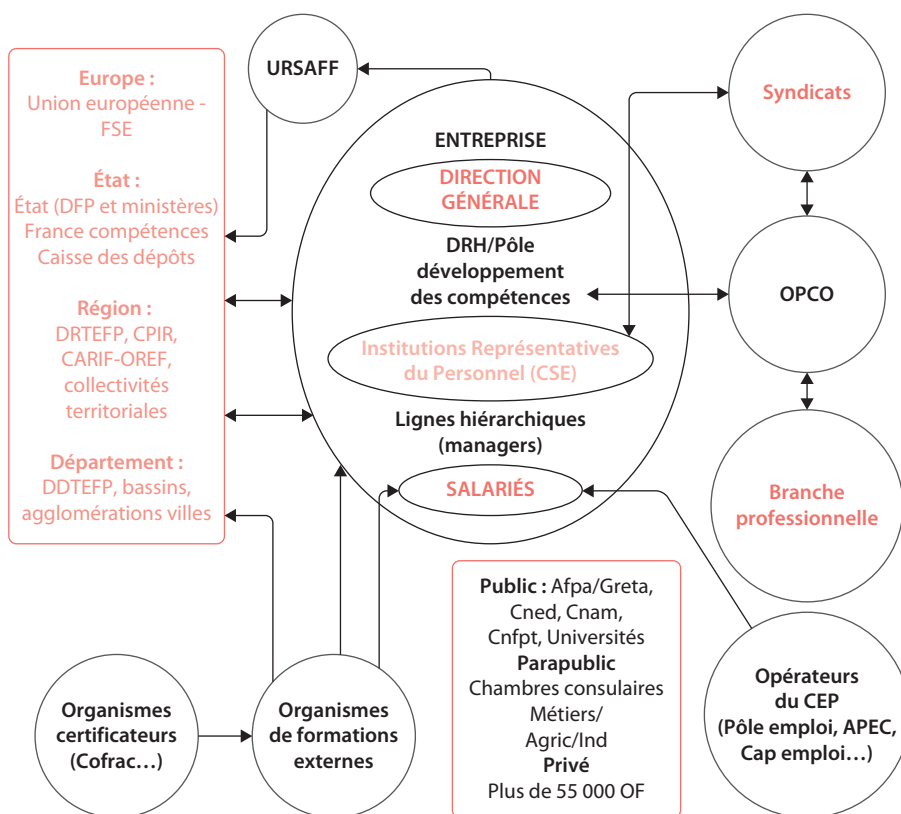
MICHEL BARABEL ET OLIVIER MEIER

La politique de développement des compétences occupe une place à part dans les organisations dans la mesure où elle représente l'une des politiques internes mobilisables pour améliorer, développer et consolider l'employabilité et la performance des collaborateurs. Il s'agit de permettre à ces derniers de s'adapter aux évolutions de l'environnement et aux objectifs stratégiques de l'entreprise. Ainsi, le développement des compétences est perçu comme l'un des principaux *leviers internes* mobilisables pour résoudre les différentes problématiques que rencontre l'entreprise concernant ses « ressources humaines » et ses « capacités dynamiques ». Bien entendu, cette politique n'est pas indépendante des autres politiques RH de l'entreprise. Elle s'envisage de manière complémentaire aux actions internes (gestion de carrière, mobilité, rémunérations, restructuration...) et externes (recrutement, acquisitions, alliances, gestion des intérimaires et des prestataires externes...) mobilisables par les organisations.

Dans le cadre de ce chapitre, dans un premier temps, nous identifions les différents acteurs mobilisés autour de la question des compétences afin, dans un deuxième temps, de mettre en lumière leurs enjeux et défis respectifs (entreprise, salariés, pouvoirs publics, syndicats...).

Une politique de développement des compétences cherche à concilier deux logiques, celle de l'employeur et celle des salariés, sous la contrainte de l'environnement (nécessité de s'adapter en permanence) et des partenaires sociaux (négociation collective et consultation) et sous l'encadrement des pouvoirs publics (objectifs généraux pour le marché du travail, enjeux territoriaux).

Une première approche possible pour cartographier les acteurs de ce domaine est de s'intéresser à chacun d'entre eux. La première figure permet ainsi de mettre en exergue la pluralité d'acteurs internes (au sein de l'entreprise) et externes impliqués sur les sujets Formation¹.



Les différentes parties prenantes du système de formation continue

1. Pour des raisons de simplification, certains acteurs (alternants, demandeurs d'emploi, missions locales, CFA...) n'ont pas été mentionnés.

L'un des premiers objectifs de la loi « Avenir professionnel » du 5 septembre 2018 est de simplifier la carte des acteurs afin de donner plus de lisibilité au champ de la « formation » et notamment de permettre aux salariés d'être acteurs de leur développement professionnel.

Pour cela, trois stratégies complémentaires ont été mises en place :

1. La création d'une instance centrale nationale de gouvernance et de financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage : **France compétences**, qui remplace une pluralité d'acteurs préexistants : Copanef, Cnefop, Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) et Commission nationale de certification professionnelle (CNCP). France compétences devient l'acteur pivot du système pour l'ensemble des parties prenantes. À ce titre, le graphique ci-dessus ne rend pas compte de ce processus de simplification.

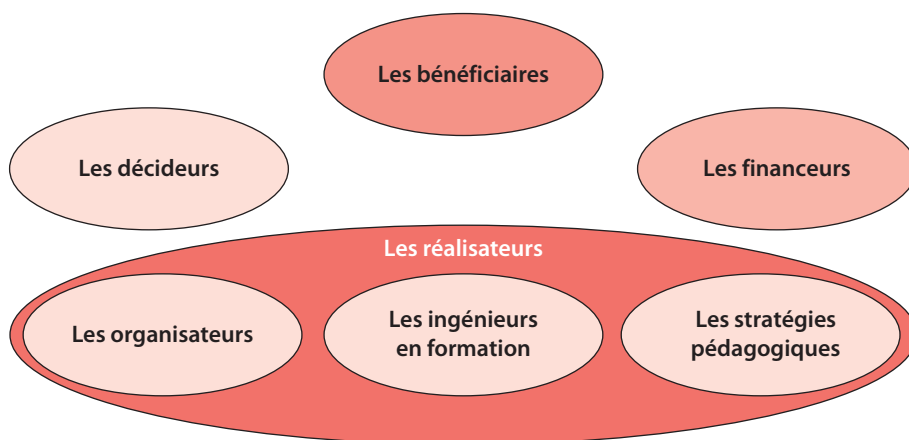
2. La redéfinition des rôles des acteurs :

- **focalisation des OPCO** (ex-OPCA) sur l'apprentissage, le financement du plan de développement des compétences des entreprises de moins de 50 salariés, le conseil aux entreprises et l'appui aux branches ;
- **régions** : fin de la gestion de l'apprentissage, information et orientation des actifs, financement des CFA, gestion de la péréquation territoriale et gestion du CPF de transition professionnelle (ex-CIF) *via* les CPIR... ;
- **État** : financement des formations des demandeurs d'emploi (PIC : plan d'investissement dans les compétences), politique générale ;
- **branches professionnelles** : coût des contrats d'apprentissage en lien avec France compétences, appui GPEC, validation des référentiels de compétences...

3. La mise en avant de nouveaux acteurs et notamment :

- **l'Urssaf** : collecte des fonds de la formation professionnelle (versés ensuite à France compétences qui s'occupe de les répartir) à partir du 1^{er} janvier 2021 ;
- **la Caisse des dépôts et consignations** (gestion et financement du CPF, appli Moncompteformation, hébergement du compte bancaire en euros de chaque actif...) ;
- **les opérateurs** ayant remporté l'appel d'offres concernant le Conseil en orientation professionnelle ;
- **les organismes certificateurs**.

La deuxième façon de présenter le champ de la formation est de cartographier les acteurs par leurs fonctions, la limite étant que certains acteurs peuvent endosser plusieurs rôles. Par exemple, les entreprises sont à la fois décideurs (stratégie de développement des compétences en lien avec les objectifs stratégiques de l'entreprise *via* la GPEC), financeurs (contribution obligatoire, budget consacré au plan de développement des compétences, abondements complémentaires) et réalisateurs (formateurs internes, université d'entreprise). Les bénéficiaires sont aussi bien les salariés de l'entreprise que les demandeurs d'emploi ou encore les alternants.



Les acteurs du champ de la formation (typologie par fonction)

FOCUS

Les principaux sigles du champ formation

AC	Abondements complémentaires (compléments CPF)
ANI	Accord national interprofessionnel
AFF	Attestation de fin de formation
ATPro	Association « Transitions Pro »
BEP	Bilan d'étape professionnelle (tous les 6 ans)
BPF	Bilan pédagogique et financier (pour les organismes de formation)
BC	Bloc de compétences au sein d'une certification professionnelle
CCN	Convention collective nationale
CNNCEFP	Commission nationale de la négociation collective, de l'emploi et de la formation professionnelle
CPRDFOP	Contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle
CDC	Caisse des dépôts et consignations
CEP	Conseil en évolution professionnelle
CFA	Centre de formation d'apprentis
CF	Convention de formation
CPF	Compte personnel de formation
CPFT	Compte personnel de formation de transition (ex-CIF)
CPA	Compte personnel d'activité

...

...

CREFOP Conseil régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle

CPIR Commissions paritaires interprofessionnelles (1 par région)

COFRAC Comité français d'accréditation

CQP Certificat de qualification professionnelle

CQPI Certification de qualification professionnelle interbranches

CRP Convention de reclassement personnalisé

CTP Contrat de transition professionnelle

CUI Contrat unique d'insertion

C2P Compte professionnel de prévention

D-D Data-Dock (plateforme de référencement)

DDA Déclaration d'activité (de prestations de formation)

DIRECCTE Directions régionales des entreprises, de la concurrence, du travail et de l'emploi

EDEC Engagements de développement de l'emploi et des compétences (accord entre l'État et les branches professionnelles)

EP Entretien professionnel (tous les 2 ans)

FC France compétences

OPCO Opérateurs de compétences (ex-OPCA)

OF Organisme de formation

PDC Plan de développement des compétences

PE Pôle emploi

PEC Parcours emploi compétences

PIC Plan d'investissement compétences

Pro-A Promotion ou reconversion par l'alternance

Qualiopi Certification qualité

RNCP Répertoire national des certifications professionnelles

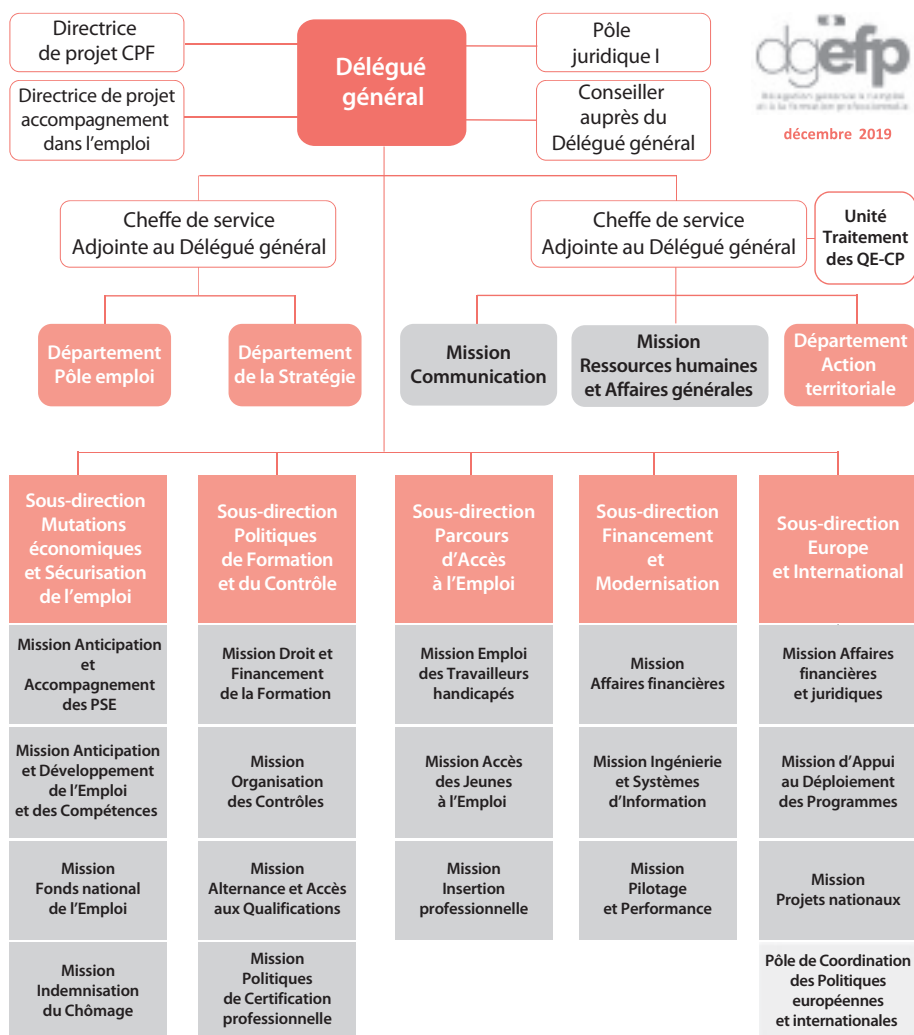
RSCH Répertoire spécifique de certifications et d'habilitations

VAE Validation des acquis de l'expérience

LES ENJEUX DES POUVOIRS PUBLICS

LES ENJEUX DE L'ÉTAT

Depuis la loi de 1971, les pouvoirs publics ont fait de la formation professionnelle continue l'un des piliers de la politique de l'emploi en France. C'est la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP) qui est en charge de la conception et de la mise en œuvre, dans le respect des directives européennes, des politiques de l'emploi et de la formation professionnelle (définition du cadre juridique, mise en œuvre des dispositifs, évaluation des résultats des politiques...).



Organigramme de la DGEFP

(source : <https://travail-emploi.gouv.fr/>)

L'État a sous sa tutelle Pôle emploi ainsi que l'Association pour la formation professionnelle des adultes (Afp). De plus, il dispose de 45 voix sur 110 (contre 15 pour les régions, 40 pour les partenaires sociaux, 10 pour les personnalités qualifiées) au conseil d'administration de France compétences (désigné par le ministère chargé de la formation professionnelle, par le ministère chargé du budget et, conjointement, par le ministère chargé de l'éducation nationale et celui de l'enseignement supérieur). Par ailleurs, il nomme par décret le président et le Directeur général (après avis du CA) de France compétences.

Sur le terrain, dans le cadre de la politique de décentralisation, c'est le conseil régional et ses différentes instances (conseil régional de la formation et de l'orientation professionnelle, commissions paritaires interprofessionnelles, direction de la

formation à l'emploi...), qui coordonnent et financent la politique de formation régionale (contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle).

Les enjeux de l'État sont de plusieurs types :

- l'État promeut le principe d'égalité d'accès à la formation professionnelle sur l'ensemble du territoire. Il s'agit de réduire les inégalités sociales et professionnelles. Ainsi, les pouvoirs publics centrent la majorité de leurs moyens sur les publics en difficulté (salariés faiblement qualifiés...) ;
- la formation professionnelle est perçue comme l'élément central permettant le traitement social du chômage (accès ou retour vers l'emploi).

FOCUS

Le plan d'investissement dans les compétences

Le Plan d'investissement dans les compétences (PIC), lancé fin 2017 pour la période 2018-2022, a pour objectif de renforcer les compétences et d'améliorer la qualification par la formation des jeunes et des demandeurs d'emploi, pour permettre un retour à l'emploi. Doté d'une enveloppe globale de 14,6 milliards d'euros, il souhaite proposer un « accompagnement renforcé » à un million de jeunes en situation de décrochage (6,7 milliards d'euros) et à un million de demandeurs d'emploi éloignés du marché du travail (7,1 milliards). 10 % de cette enveloppe visent la transformation du système par des expérimentations de nouveaux outils (197 lauréats en 2019 autour de 3 dispositifs : 100 % inclusion, insertion professionnelle des réfugiés, Prépa apprentissage).

L'État associe les régions au déploiement du PIC à travers des Pactes régionaux d'investissement dans les compétences. Deux axes prioritaires sont mis en avant :

- répondre aux besoins des métiers en tension ;
- contribuer à la transformation des compétences, notamment liée à la transition écologique et numérique.

Dans le cadre du PIC, le projet « Savoir-être/valoriser son image » a bénéficié à 68 200 bénéficiaires en 2019 et 75 000 en 2020. Il s'agit d'aider les demandeurs d'emploi à concevoir une candidature plus efficace (identifier ses atouts...), à valoriser auprès des recruteurs potentiels les compétences transversales et les savoir-être professionnels et à mieux cerner les attentes des recruteurs (se mettre dans la peau du recruteur). D'une durée de 2 à 3 semaines, le dispositif permet notamment d'identifier et de développer ses savoir-être manquants pour mieux répondre aux attentes des entreprises.

Pour aller plus loin : <https://travail-emploi.gouv.fr/le-ministere-en-action/plan-d-investissement-dans-les-competences/plan-d-investissement-dans-les-competences/espace-presse/>

Le renforcement de la compétitivité des entreprises se fait par le biais du développement des compétences. L'État veut être le garant de la bonne utilisation des fonds publics et des fonds mutualisés dédiés à la formation professionnelle.



EN PRATIQUE

Les efforts de formation : une comparaison entre la France et les autres pays européens

Avec 51,3 % de ses 25-64 ans participant chaque année à une action de formation, la France investit comme l'Allemagne dans le domaine de la formation (52 %) et se situe au-dessus de la moyenne de l'Union européenne (44,4 %) avec une disparité selon les âges (61,1 % pour les 25-34 *versus* 35 % pour les 55-64 ans) et le niveau de qualification (72,1 % des Bac +3 et plus *versus* 25 % pour les salariés ayant un titre inférieur au Bac).

En Europe, on constate que la formation est particulièrement répandue dans les pays nordiques (Suède, Norvège, Pays-Bas) ou la Suisse ou l'Autriche (≥ 60 %), contrairement à certains pays du Sud comme la Grèce (autour de 1 %) ou de l'est de l'Europe (Serbie : 19 % ; Roumanie : 7 % ; Pologne : 25 %).

Source : Eurostat, Adult Education Survey.

FRANCE COMPÉTENCES : CRÉATION D'UNE AUTORITÉ NATIONALE DE FINANCEMENT ET DE RÉGULATION

Créée en janvier 2019, France compétences est l'autorité nationale de financement et de régulation de la formation professionnelle et de l'apprentissage. Elle a en charge la gouvernance de la formation professionnelle. C'est un établissement public national à caractère administratif. Ses orientations stratégiques sont déterminées par une gouvernance quadripartite composée de l'État, des régions, des organisations syndicales de salariés et d'employeurs représentatifs au niveau national et interprofessionnel, et de personnalités qualifiées.

Pilotée par un Président et un Directeur général, France compétences a un conseil d'administration composé de 15 membres (70 voix) dont le mandat est d'une durée de trois ans.

Ses principales missions sont de :

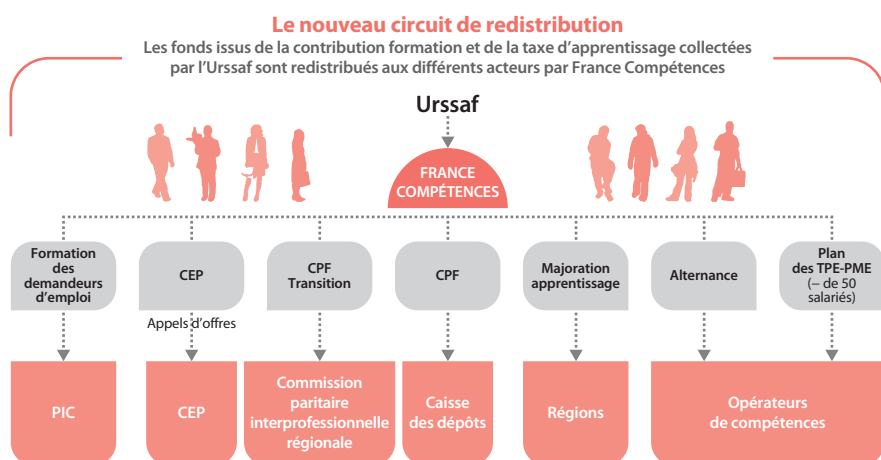
- Répartir l'ensemble des fonds de la formation professionnelle et de l'apprentissage aux acteurs :
 - OPCO (entre 8 et 13 % pour les salariés d'entreprises de moins de 50 salariés + financement de l'alternance) ;
 - CDC (entre 10 et 20 % pour financer le CPF) ;
 - État (PIC : 1,532 milliard d'euros) ;
 - Régions (financement des CFA et aménagement du territoire et du développement économique) ;

- CPIR (entre 5 et 10 % pour financer les projets de transition professionnelle) ;
- CEP (entre 1 et 3 %).

En 2019, France compétences a géré un total de 2,8 Md€ (hors alternance encore gérée par les Régions en 2019). En 2020, son budget prévisionnel prévoit 1,581 milliard pour le PIC, 5,803 milliards pour l'alternance (collectés en 2020 par les OPCO qui en gèrent la plus grande partie), 0,973 milliard pour le CPF, 90 millions pour le CEP, et 496 millions pour la Pro-A. À partir du 1^{er} janvier 2021, c'est l'Urssaf qui se chargera de la collecte (cf. figure ci-dessous).

Par ailleurs, France compétences va entretenir un dialogue de gestion avec ces différents acteurs (gestionnaires des dispositifs de développement des compétences). Il s'agit de vérifier l'adéquation entre leurs budgets prévisionnels et leurs engagements réels.

- Réguler les coûts et les règles de la prise en charge des actions de formation.
- Réguler la qualité des actions de formation.
- Être la référence nationale sur les sujets liés à la qualité auprès de l'Union européenne.
- Garantir l'adéquation des certifications avec les besoins de l'économie/des branches.
- Organiser et financer le Conseil en évolution professionnelle (CEP).
- Contribuer au débat public (coordonner les actions avec la Dares, le Céreq, France Stratégie et les différentes organisations travaillant sur l'évaluation du système de la formation).
- Améliorer la transparence et la mise en synergie des acteurs du système de formation professionnelle et d'apprentissage.
- Assurer l'équité du système par l'intermédiaire d'un médiateur dont la mission est de faciliter la résolution des différends entre les usagers et les opérateurs chargés d'assurer le conseil en évolution professionnelle des actifs occupés et ceux en charge des projets de transition professionnelle.



Le circuit de collecte et de redistribution de la CUFPA

(Source : Centre Inffo)

Ce que dit la loi

La contribution au financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage

Tout employeur a l'obligation de contribuer au financement de la formation professionnelle de tous les actifs au travers d'une contribution au financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (CUFPA).

La loi Avenir de 2018 n'opère pas d'augmentation du taux total de contribution obligatoire, qui s'établit à hauteur de 1,23 % de la MSB pour les entreprises de moins de 11 salariés et de 1,68 % pour les entreprises de 11 salariés et plus.

- La clé de répartition de la CUFPA entre les différents dispositifs financés (CPF, CPF de transition, plan de formation, alternance qui englobe désormais les dispositifs d'apprentissage et de professionnalisation, CEP) sera la même quelle que soit la taille de l'entreprise contributrice.
- Il n'y aura plus de sous-sections financières pour le « plan de développement des compétences » (ex-plan de formation) selon la taille des entreprises.
- La fongibilité dite descendante est désormais assurée par construction : toutes les entreprises de 50 salariés et plus contribuent au financement du plan de formation de celles de moins de 50 salariés, mais seules ces entreprises restent éligibles à la prise en charge par l'OPCO des actions inscrites dans leur plan.

Concrètement, cela se traduit pour toutes les entreprises de 50 salariés et plus par le fait qu'elles ne peuvent désormais plus récupérer de fonds mutualisés, sauf à accueillir en alternance de jeunes primo-entrants sur le marché du travail sous contrats de professionnalisation ou d'apprentissage ; à recruter des personnes éloignées de l'emploi dans le cadre des dispositifs de la préparation opérationnelle à l'emploi (POE) et/ou de l'action de formation préalable au recrutement-AFPR. Pour leurs propres salariés, il demeure le dispositif de promotion et de reconversion par l'alternance, dit « Pro-A » (venant en remplacement des périodes de professionnalisation), mais dont l'accès est recentré sur les plus bas niveaux de qualification. C'est le volet de l'obligation qui appréhende l'entreprise dans son rôle de contributeur au service public de la formation de la population active au-delà de son seul objet social, « l'entreprise-providence » pour paraphraser le concept de l'État-providence.

(Source : Sophie Pelicier-Loevenbruck, « L'avis de l'expert juridique », *Mag RH*, 5, mars 2019)

LE RÔLE SPÉCIFIQUE DES RÉGIONS DANS LA FORMATION CONTINUE PROFESSIONNELLE

La Région est progressivement devenue un acteur incontournable du système français de formation continue. Ce phénomène de décentralisation (transfert de l'État vers les Régions) s'est fait en plusieurs étapes. Néanmoins, depuis la loi de 2014 (et en particulier celle de 2018), l'on assiste plutôt à un renforcement du rôle de l'État en particulier *via* l'instauration de France compétences.

Premier temps (loi du 7 janvier 1983, art. 82) : la Région, actrice de la mise en œuvre des actions de formation continue

Depuis 1983, l'État a confié aux Régions le soin d'assurer la mise en œuvre des actions d'apprentissage et de formation professionnelle continue. En contrepartie, il conserve un certain nombre de compétences d'attribution telles que : la définition du cadre législatif et réglementaire ; le contrôle de l'application de l'obligation légale de financement de la formation par les employeurs ; la mise en œuvre des actions de portée nationale (actions de formation financées par le Fonds national de l'emploi, actions de formation en faveur des publics spécifiques) ; la mise en œuvre des actions de portée générale découlant des programmes établis au titre des orientations prioritaires de l'État et définies par le Comité interministériel de la formation professionnelle et de la promotion sociale.

Deuxième temps (loi quinquennale n° 93-1313 du 20 décembre 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle) : la gestion globale des jeunes de moins de 26 ans

En 1993, dix ans après la loi de 1983, la part des Régions était de 6 % du financement de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage.

L'État décide de poursuivre le mouvement de décentralisation. Il prévoit trois grandes mesures :

- le transfert par l'État aux Régions de deux blocs de compétences : les actions qualifiantes destinées aux jeunes de 16 à 25 ans en juin 1994 ; et les actions de pré-qualification et d'insertion ainsi que le réseau d'accueil, d'information et d'orientation des jeunes ;
- la création du plan régional de développement des formations professionnelles des jeunes élaboré par la Région en concertation avec l'État ;
- l'extension des compétences consultatives du comité de coordination des programmes régionaux d'apprentissage et de formation professionnelle continue et des comités régionaux de la formation professionnelle, de la promotion sociale et de l'emploi.

Ces mesures portent leurs fruits puisqu'en 1998, les Régions, dont la part dans le financement de la formation a atteint alors 9,5 % (13 milliards de francs), se sont affirmées comme l'acteur pivot en matière de formation professionnelle des jeunes.

Troisième temps (loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale et loi n° 2002-276 du 27 février 2002 relative à la démocratie de proximité) : la gestion de la FCP pour les adultes (+ de 26 ans)

La loi de janvier 2002 contient un certain nombre de mesures relatives à la formation professionnelle. Elle renforce le rôle de la région dans la FCP en instaurant :

- la création d'un comité de coordination régionale de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP) – dont la mission est de favoriser la concertation afin d'assurer une meilleure coordination des politiques de formation professionnelle et d'emploi – dans chaque région, sous la coprésidence du préfet de région et du président du conseil régional ;
- la réforme de la collecte de la taxe d'apprentissage avec la coordination des financements des centres de formation d'apprentis (CFA) autour du conseil régional.

La loi de février 2002 confie également de nouvelles compétences aux conseils régionaux. Il s'agit de :

- étendre le plan régional de développement des formations professionnelles (PRDF¹) aux formations délivrées aux adultes ;
- définir le schéma régional des formations de l'AFPA ;
- gérer l'indemnité compensatrice forfaitaire, dite prime d'apprentissage, versée aux employeurs d'apprentis et dont le montant est désormais modulable.

Quatrième temps (loi n° 2004-809 du 13 août 2004 relative aux libertés et aux responsabilités locales) : la Région, opérateur global de la FCP et de l'apprentissage

Cette loi reconnaît une compétence générale aux Régions sur l'ensemble du champ de la formation professionnelle et de l'apprentissage et leur donne les moyens financiers nécessaires. C'est elle qui « définit et met en œuvre la politique régionale d'apprentissage et de formation professionnelle des jeunes et des adultes à la recherche d'un emploi ou d'une nouvelle orientation professionnelle ». C'est notamment aux Régions qu'il revient d'organiser des formations qualifiantes et de garantir mutuellement, par voie conventionnelle, un accès aux stages de formation sans discrimination d'origine géographique.

Cinquième temps (loi du 24 novembre 2009 relative à l'orientation et à la formation professionnelle tout au long de la vie) : le retour de l'État

La mesure phare de la loi 2009 est la réorientation par l'État des budgets formation vers les publics les plus fragiles (objectifs de 500 000 salariés fragiles et 200 000 demandeurs

1. Le PRDF est un outil de programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et de développement cohérent de l'ensemble des filières de formation. Selon l'article L.214-13 du Code de l'éducation, « la Région adopte le PRDF et s'assure de sa mise en œuvre. Ce plan a pour objet de définir une programmation à moyen terme des actions de formation professionnelle des jeunes et des adultes et de favoriser le développement cohérent de l'ensemble des filières de formation. Il définit également les priorités relatives à l'information, à l'orientation et à la validation des acquis de l'expérience ».

d'emploi de plus chaque année) et les salariés des très petites entreprises (TPE). Il s'agit d'une forme d'étatisation de la gestion de la formation car l'État a décidé de gérer ces budgets (1,06 milliard d'euros en 2010) par une instance nationale, le Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels. En cela, elle impute de 5 à 13 % les budgets des entreprises – et donc indirectement ce qui transitait dans les régions et les branches professionnelles.

De plus, la loi de 2009 affirme la nécessité d'une stratégie nationale coordonnée mise en œuvre par l'État, les régions et les partenaires sociaux. Il s'agit là encore de mieux encadrer l'action des régions et des branches. Pour cela, la loi renforce les compétences du Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie, qui doit devenir le lieu d'un débat stratégique annuel sur la formation professionnelle et développer ses pratiques d'évaluation.

Enfin, l'article 57 modifie les conditions d'élaboration du Plan régional de développement des formations professionnelles en prévoyant une signature de document par le président de la région et le représentant de l'État dans la région. Ce plan doit déterminer les objectifs communs aux différents acteurs sur le territoire régional. Comme le précise le texte de loi, « le PRDF se traduit par l'établissement de différents schémas et plans, pour chacune des voies d'accès à la qualification, dont la cohérence finale et la mise en œuvre effective ne sont pas toujours assurées. Pour permettre une meilleure coordination des politiques menées, le PRDF devra faire l'objet d'une contractualisation entre la région et l'État ». Là encore, l'État manifeste sa volonté d'avoir un regard sur la politique régionale de formation pour s'assurer de sa cohérence.

Les lois de « Modernisation publique » (2013), « Nouvelle organisation territoriale de la République » (2014) et loi « relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale » (2014)

Depuis 2014, les régions peuvent désormais exercer pleinement leurs pouvoirs en matière de formation : faculté d'organisation et de financement du service public régional de la formation, coordination du service public régional d'orientation en désignant des opérateurs chargés du conseil en évolution professionnelle... À charge pour elles d'assurer l'accessibilité pour tous à la formation en étant les garantes du bon fonctionnement de la formation sur leur territoire.

En particulier, la loi de 2014 prévoit que les régions contribuent à la lutte contre l'illettrisme, favorisent l'accès de manière égale aux hommes et aux femmes à la formation professionnelle en développant la mixité, assurent l'accès des personnes handicapées à la formation, organisent et financent la formation des détenus et des Français de l'étranger, promeuvent et facilitent l'accès à la VAE, accordent des aides individuelles et coordonnent les interventions de financement au bénéfice des demandeurs d'emploi.

Cette décentralisation de la politique de formation passe par la signature d'un contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelle (CPRDFOP) avec l'État. Par ailleurs, dans chaque région, le comité régional de l'emploi, de la formation et de l'orientation professionnelle (CREFOP) constituera une

instance de dialogue quadripartite avec l'État, le patronat et les syndicats de salariés. Il s'agit de concilier approche de branche, approche territoriale et approche étatique. Enfin, les régions peuvent demander une délégation spéciale de compétence afin de piloter les acteurs de l'emploi, sauf Pôle emploi.

La loi « Avenir Professionnel » (2018)

La loi du 5 août 2018 signe la fin du pouvoir de collecte (taxe d'apprentissage) et de régulation des régions en matière d'apprentissage. C'est l'Urssaf qui sera en charge de la collecte des fonds dédiés à l'apprentissage (0,68 % de la masse salariale dont la grande majorité est reversée à France compétences, qui s'occupe ensuite de sa répartition). De même, les régions ne décideront plus de l'ouverture des CFA sur leur territoire. À partir de 2019, toute organisation pourra décider d'en implanter un où bon lui semble. De plus, le coût contrat de chaque diplôme sera dorénavant fixé par les branches professionnelles sous la supervision de France compétences. Les régions conservent comme seule compétence spécialisée concernant l'apprentissage le fait de pouvoir intervenir, dans le cadre de convention avec les OPCO, pour contribuer au financement des CFA au titre des dépenses d'investissement et des dépenses de fonctionnement dès lors que des besoins d'aménagement du territoire et de développement économique le nécessitent.

De manière générale, chaque région détient une compétence de coordination sur son territoire des politiques de formation professionnelle, notamment au travers du contrat de plan régional de développement des formations et de l'orientation professionnelles (CPRDFOP).

Par ailleurs, les Pactes régionaux d'investissement dans les compétences permettent aux Régions d'être des acteurs importants de la réinsertion professionnelle pour les personnes privées d'emploi, et de prévenir l'éloignement durable des jeunes de l'emploi.

Enfin, la région porte, avec l'État, les Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation (Carif) et les Observatoires régionaux de l'emploi et de la formation (Oref).

LES ENJEUX DES EMPLOYEURS

LES ENJEUX POUR L'ENTREPRISE

Pour l'entreprise, les enjeux associés à une politique de formation sont multiples. On en distingue six principaux :

1. Procurer à l'organisation des employés possédant les compétences requises pour réaliser leur travail avec un niveau de performance adéquat et assumer leurs responsabilités : le développement des compétences doit permettre à chaque collaborateur de disposer des compétences nécessaires pour satisfaire aux exigences (niveau de performance attendu) de leur périmètre d'activité (emploi, projets, missions,

responsabilités) à l'instant t . L'un des enjeux est dans la consolidation du portefeuille de compétences du salarié et la préservation de son employabilité immédiate (adaptation au poste de travail).

L'accélération des évolutions technologiques et l'avènement de l'ère de l'intelligence artificielle (Big Data, automatisation, dématérialisation, transformation digitale ; environnement instable, turbulent et difficilement prévisible) entraînent de nouveaux défis pour la formation : former en masse (tous les collaborateurs et non plus une minorité), en permanence (tout au long de la vie car les connaissances et compétences se périment très rapidement), avec des contenus denses, de qualité et personnalisés (développement du sur-mesure, efficacité des dispositifs) et tout cela à budget constant ou réduit.



EN PRATIQUE

Les compétences de l'ère de l'intelligence artificielle

Le monde digital induit certains changements en matière de compétences. En effet les savoirs croissent de façon exponentielle :

- décalage entre savoirs ancrés dans le passé et savoirs à acquérir pour le futur ;
- stock de compétences inaccessibles à la maîtrise d'un individu même expert ;
- nécessité d'aborder les problèmes de manière collective.

Ainsi, l'OCDE a identifié 3 blocs de compétences (16 compétences) que tout actif doit maîtriser pour être employable au xxi^e siècle :

– Les 4 C (ce sont les compétences clés, centrales, indispensables)

- La pensée critique qui consiste à savoir développer une réflexion critique indépendante. La pensée critique permet d'analyser des idées, des connaissances et des processus en lien avec un système de valeurs et de jugements propre. C'est une pensée responsable qui s'appuie sur des critères et qui permet notamment de prendre de la hauteur sur les informations et d'approcher de manière systémique et transversale les sujets (capacité à comprendre les sujets complexes).
- La communication est la capacité à entrer en relation avec des partenaires et des parties prenantes, de communiquer ses intentions et de susciter une volonté d'agir et de s'engager.
- La collaboration est la capacité de développer une compréhension partagée et de travailler de manière coordonnée avec plusieurs personnes dans un objectif commun. À l'ère de l'IA, un individu seul, quels que soient son talent et ses capacités, peut difficilement s'imposer durablement. Il doit être capable de s'inscrire dans des collectifs complémentaires et hautement performants (intelligence émotionnelle, intelligence collective).
- La créativité est la capacité d'élaborer une solution jugée nouvelle, innovante et pertinente, de la construire et de la mettre en œuvre de manière efficace face à une situation inédite (la solution n'est pas connue d'avance).

...

...

– Les connaissances fondamentales

- Écrire et lire.
- Compter.
- Culture scientifique : appréhender les concepts et les découvertes scientifiques.
- Culture informatique : capacité à appréhender les technologies et à interagir avec les machines.
- Culture financière : capacité à cerner les enjeux économiques et business.
- Capital culturel et civique : capacité à naviguer dans une culture donnée et à respecter les codes.

– Les caractéristiques comportementales

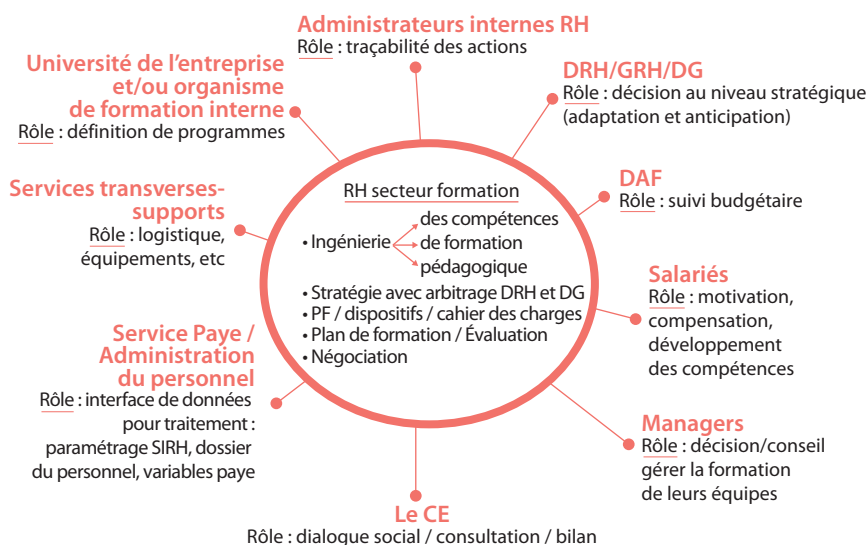
- La curiosité : faire des veilles, s'informer, identifier des signaux faibles.
- La prise d'initiative : essayer, tester, ouverture à la nouveauté.
- L'obstination : être endurant, persévérer, être résilient.
- L'adaptabilité : flexibilité comportementale, renoncer à certains acquis, s'adapter.
- Leadership : charisme, force de persuasion, capacité à susciter la confiance.
- Compétences interculturelles : comprendre les différences culturelles, faire preuve d'empathie, capacité à écouter.

À ces compétences transversales s'ajoutent les compétences liées à un secteur d'activité et à un métier.

En permanence, tout individu doit être capable de reconfigurer son portefeuille de compétences pour faire face aux évolutions de son environnement : par exemple, à la suite de l'épisode du Covid-19, être capable de réaliser des sessions de formation à distance inspirantes et impactantes, ou encore piloter une équipe de formateurs en télétravail.

2. Préparer l'avenir et développer les capacités d'adaptation des individus et l'agilité de l'organisation : le développement des compétences cherche également à développer le portefeuille de compétences en l'orientant vers les compétences stratégiques dont les entreprises auront besoin demain. Il vise aussi à travailler la polyvalence, la pluridisciplinarité et les capacités de transformation des individus pour leur permettre de préserver la flexibilité et l'agilité de l'organisation obligée de s'adapter en permanence aux évolutions de l'environnement.

3. Accompagner la politique de gestion de carrières et les mobilités individuelles : le développement des compétences est l'un des moyens de préparer les collaborateurs à de futures mobilités. Après avoir identifié de futurs emplois cibles et analysé des écarts de compétences entre l'emploi initial et l'emploi visé, le suivi d'un parcours de formation sera le principal levier pour réduire les écarts de compétences identifiés et permettre ainsi la mobilité. Dans le cadre de la mobilité internationale, la formation est également très utilisée et mêle *Learning Expedition* (découverte du pays et validation de l'adéquation culturelle), formation interculturelle sur les spécificités du nouveau pays...



Les acteurs internes de la formation

4. Renforcer la communication et la culture d'entreprise : la formation est également un moyen pour l'entreprise de diffuser sa culture, en véhiculant des messages communs et des pratiques organisationnelles au plus grand nombre. Il s'agit de structurer un langage et des comportements communs capables de fédérer les acteurs.

« Le point clé de la formation est de donner l'envie d'apprendre et de faire en sorte que chacun se mobilise comme un acteur apprenant. Il faut aller chercher les collaborateurs, leur proposer le plus de dispositifs pédagogiques possible, les médiatiser de manière attractive. Notre stratégie est de tout faire pour éveiller la curiosité des collaborateurs afin qu'ils se mettent dans la posture de vouloir apprendre. Ce qui est difficile, dans une entreprise très opérationnelle comme Air France, c'est que les collaborateurs puissent dégager du temps pour apprendre de manière formelle. C'est pourquoi, sur les formations au management, nous avons lancé il y a trois ans un programme expérimental mais qui se diffuse régulièrement au sein du groupe (aujourd'hui nous avons 45 équipes concernées soit un peu plus de 500 personnes impliquées) que nous avons appelé : Fast Forward. Il consiste à faire en sorte que chaque directeur, sur la base du volontariat, décide à titre personnel et pour son équipe de s'engager à mener des actions d'apprentissage d'au moins 40 heures dans l'année. Nous mobilisons le manager pour qu'il entreprenne ces actions avec un système de pilotage qui lui permet d'avoir le suivi de toutes les actions qu'il a décidé pour son équipe. Le programme est très simple et donne un objectif quantitatif tout en incluant des actions diversifiées d'apprentissage (présentielle, digitale, conférence...).

...

C'est un point positif de la réforme d'élargir la définition de ce qu'est une action de formation : à titre d'exemple, la participation à des conférences peut être très apprenant pour des experts.

Nous constatons que les équipes qui sont dans cette dynamique se forment globalement aujourd'hui 25 % de plus que les autres ! C'est un sacré résultat. »

(Source : Interview par Michel Barabel de Anne Grjebine, directrice Campus3 & Innovation RH, Air France)

5. Mobiliser, impliquer et fidéliser les salariés : le développement des compétences a aussi comme objectif de renouveler l'intérêt du salarié pour son travail (nouvelles pratiques, acquisition de compétences...). Elle vise à montrer au collaborateur que l'on souhaite le fidéliser (investissement dans le développement de son portefeuille de compétences). À ce titre, elle permet à un salarié, dans son emploi actuel, de prendre en charge de nouvelles missions, d'accroître ses responsabilités ou son autonomie, ou encore d'élargir son portefeuille de compétences.

Ainsi, comme l'indiquent Ronen et Skenkar (1985), la formation est l'un des éléments de l'environnement de travail susceptible d'être valorisé par un salarié et pouvant impacter sa motivation. Elle permet au collaborateur de percevoir l'entreprise comme une entité attachée au développement du capital humain de ses salariés (volonté de faire évoluer et progresser le salarié, témoignage de confiance dans la capacité du salarié à acquérir les savoirs dispensés...).

Les leviers de motivation de l'environnement de travail

1. Conditions physiques du travail
2. Environnement de travail accueillant
3. Horaires flexibles
4. Sécurité de l'emploi
5. Bonus et variable attractifs
6. Salaire compétitif
7. Style de management participatif (bonne relation avec le N+1)
8. Feedback régulier et objectif sur son travail agréable
9. Possibilité d'évolution de carrière
10. Possibilité de formation
11. Autonomie dans le travail
12. Possibilité d'utiliser ses compétences
13. Challenges stimulants et atteignables

Source : adapté de Ronen et Skenkar (1985).

6. Permettre l'employabilité des salariés : la formation cherche surtout à permettre aux collaborateurs d'améliorer leur employabilité. Il s'agit d'élargir leurs compétences et d'améliorer leur professionnalisme afin de leur permettre de maintenir leur valeur sur le marché. Ainsi, à défaut de pouvoir leur garantir un emploi dans la durée (compromis fordien), l'entreprise donne aux salariés, *via* la formation notamment, les moyens *a minima* de conserver la même valeur qu'ils avaient sur le marché quand ils ont été recrutés et idéalement d'améliorer cette valeur. Il s'agit de préparer les salariés à faire face aux changements rencontrés dans leur emploi (principe d'adaptation à l'environnement) et plus largement sur le marché du travail.

Ce que dit la loi

Rappel des obligations de l'employeur en matière de formation

Tout au long de l'exécution des contrats de travail, l'employeur a le devoir d'assurer l'adaptation des salariés à leur poste de travail. Il veille également au maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations. En cas de suppression d'emploi, l'obligation de reclassement des salariés concernés s'accompagne de celle visant à assurer leur adaptation au nouvel emploi, notamment par une formation adéquate et suffisante. Sous certaines conditions, les entreprises peuvent bénéficier d'une aide à la conception et à l'élaboration d'un plan de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Dans ce cadre, les coûts des conseils externes supportés par l'entreprise peuvent être pris en charge par l'État.

Article L. 6321-1 Code du travail

FOCUS

Attitude vis-à-vis de la formation des PME françaises

Toutes les études le confirment, les petites entreprises forment moins leurs salariés que les plus grandes. C'est d'ailleurs l'un des objectifs de la réforme de flécher des fonds formation pour les salariés des entreprises de moins de 50 salariés. Néanmoins, dans les faits, une étude du Cereq s'appuyant sur les données fournies par l'enquête Defis 2015 montrent que leurs pratiques sont hétérogènes en fonction principalement de leurs stratégies de développement. Dans les faits, trois catégories d'entreprise sont distinguées :

- les entreprises dites « managériales et formatrices » (forte importance de tous les leviers stratégiques, la compétitivité des prix comme l'innovation et l'originalité des produits ou services), qui visent la croissance. Elles ont des pratiques en matière de formation proches de celles des grandes entreprises (44 % de salariés formés chaque année) ;

...

- les entreprises dites « traditionnelles » (plus anciennes, et souvent issues d'une transmission familiale ou d'une reprise où les dirigeants, peu diplômés, cherchent surtout à maintenir l'activité), où la formation se résume aux aspects légaux et réglementaires (24 % des salariés formés annuellement) ;
- les entreprises dites « entrepreneuriales », pilotées par leur créateur qui vise une stratégie de différenciation ou de spécialisation, dont les besoins en compétences, plus spécifiques, sont peu couverts par l'offre de formation traditionnelle, ce qui les pousse à développer davantage les apprentissages au travail (31 % des salariés formés annuellement).

En %	Les « managériales », formatrices	Les « traditionnelles », qui se concentrent sur les exigences réglementaires	Les « entrepreneuriales », à la recherche de compétences distinctives	Ensemble
Taux d'entreprises formatrices*	80	54	58	65
Taux de salariés formés	44	24	31	34
Part d'entreprises formatrices ayant financé de la formation obligatoire	53	61	57	56
Raison principale de non-formation (% des entreprises non formatrices)	compétences correspondant aux besoins (35 %)	compétences correspondant aux besoins (36 %)	formation sur le tas (38 %)	compétences correspondant aux besoins (33 %)
Part d'entreprises qui déclarent :				
Des compétences acquises principalement dans l'exercice du travail	55	54	57	55
Au moins un salarié désigné formateur ou tuteur	39	23	41	34
Analyser les besoins de qualifications ou compétences des salariés	49	29	38	32

Lecture : 80 % des entreprises managériales sont formatrices. **Source :** Defis entreprises, CNEFP-Céreq, 2015. **Champ :** ensemble des entreprises de 3 à 49 salariés sur les secteurs concernés. *Entreprises ayant réalisé au moins une formation en 2014 sur l'ensemble des entreprises.

Typologie des PME en fonction de leur politique de formation

(Source : Beraud Delphine, Noack Edmond, « La formation dans les petites entreprises, reflet de leurs orientations stratégiques », *Céreq Bref*, n° 369, 2018)



L'avis des Pros

Regards croisés de trois responsables du développement des compétences de grandes entreprises sur les enjeux en matière de « learning & development »

1°) Alexandra Lange, Directrice du développement professionnel, AG2R La Mondiale

« J'identifie trois enjeux :

1. Le renouvellement de notre démarche de GPEC pour la rendre plus dynamique, plus "active" et surtout beaucoup plus assimilable et compréhensible par les managers et par les collaborateurs, notamment parce que dans notre environnement complexe et volatil, tout le monde doit se saisir du développement de ses compétences.
2. Le développement des managers, l'émergence d'une nouvelle "dynamique managériale", pour leur permettre d'accompagner les collaborateurs dans un contexte de "rupture" et de parvenir à une meilleure articulation entre performance opérationnelle et performance sociale.
3. Et bien sûr le passage à l'échelle de nos dispositifs de formation, avec des formats renouvelés et plus innovants, au service à la fois des enjeux de GPEC (émergence de nouvelles compétences clés, de nouveaux métiers, poids des soft skills...) et du business, tout cela à budget constant. C'est un sacré défi et cela passe par le changement de posture des collaborateurs : ceux-ci ne

doivent plus seulement être des "clients" des dispositifs de formation mais également des coconstructeurs de leur propre plan de développement. »

2°) Laurent Reich, Learning Practice International Director, L'Oréal

« Notre politique "Learning" au niveau du groupe est structurée depuis 2018 autour de 6 axes.

1. Le premier axe est parti du constat que dans un monde qui change extrêmement vite, avec une obsolescence accélérée des compétences et l'apparition en continu de nouvelles compétences, le système classique de la formation (plan de formation, entretien bilan...) n'était plus approprié (temps trop long, analyse séquentielle, processus bureaucratique...). Nous devons gagner en rapidité, repenser le rôle que l'on veut faire jouer aux collaborateurs et redéfinir la responsabilité de l'entreprise. Nous avons donc remis à plat les compétences clés "core capabilities" de l'entreprise et nous avons décidé de faire de L'Oréal une véritable entreprise apprenante ("Learning Company").
2. Le deuxième axe a consisté à donner aux collaborateurs le pilotage de leur développement. La plupart d'entre eux savent ...

...

solliciter leurs pairs quand ils ont un problème ou alors vont sur YouTube pour visionner une vidéo.

3. Dans notre vision en tant qu'entreprise apprenante, donner le "pilotage au collaborateur" ne consiste pas à l'abandonner et à décharger l'entreprise de sa responsabilité. Nous avons donc considéré que le manager était un acteur central de l'apprenance. Il doit avoir un rôle de développeur de ses équipes et d'accompagnateur de leurs parcours d'apprentissage.
4. Le quatrième axe est celui de la transmission : pour accélérer, pour s'intéresser aux sujets les plus chauds du groupe, il faut qu'on capitalise encore plus sur l'apprentissage entre pairs, il faut qu'on fasse de nos patrons, de nos leaders, des "Teachers".
5. Pour être une entreprise apprenante, il faut que l'apprentissage devienne une culture, c'est-à-dire que cela fasse partie des valeurs, des rituels, des espaces de l'entreprise, des critères de détection des potentiels. L'apprentissage doit être présent, visible et permanent.
6. Enfin, le sixième axe pourrait se résumer de la manière suivante : si l'on veut que les cinq premiers axes se réalisent, le métier des acteurs et des responsables des apprentissages doit se réinventer. Ce que vit le métier du "learning and development" est une vraie disruption. Ce n'est

pas une évolution incrémentale. Dire que l'on veut donner la responsabilité aux collaborateurs du pilotage d'une partie de leur développement nous oblige à tout changer. »

3°) Nicolas Roland, Head of Engie University

« Le premier enjeu auquel la formation doit faire face est de faire du collaborateur le propre acteur de son développement personnel. Cela nécessite de mettre en place une double approche : 1) Nous devons créer au sein de l'entreprise une culture du learning, de l'apprentissage et de la formation. Autrement dit, nous devons créer les conditions qui donnent envie aux gens d'apprendre et de se former. 2) Nous devons avoir une approche orientée vers le plus grand nombre de collaborateurs. En contrepartie, il faut que chaque collaborateur aujourd'hui développe par lui-même cette culture d'apprentissage et cet appétit pour la formation.

Le deuxième enjeu est lié à la nécessité de multiplier les opportunités et les modalités d'apprentissage pour les collaborateurs. Il faut travailler sur l'ingénierie pédagogique, trouver les nouvelles façons de faire apprendre et créer les conditions pour que les gens puissent apprendre, que ce soit en utilisant, bien entendu, le digital, mais également en développant les formations sur le lieu de travail ou d'autres modalités. Nous

...

...

devons aussi être en capacité de développer les compétences de nos collaborateurs à n'importe quel moment, à n'importe quel endroit, sur n'importe quel support.

Enfin, nous devons passer du "push" au "pull". Il ne s'agit plus de pousser des contenus avec une vision descendante et uniforme de la formation, mais de donner envie et d'attirer les apprenants. Et pour cela, nous devons personnaliser la formation. Les parcours doivent être individualisés. On avait tendance, notamment en

formation, à mettre en place des processus industrialisés avec un seul niveau d'entrée, un seul parcours et un seul niveau de sortie. En réalité, les différences des apprenants étaient niées. C'était le même programme quel que soit son niveau d'entrée, d'expertise ou d'ancienneté dans l'entreprise. Aujourd'hui, on doit être en capacité de bien connaître nos apprenants pour les pousser vers la formation, le module ou l'expertise qui sont les plus adaptés pour chacun d'entre eux ».

(Source : interviews réalisées par Michel Barabel pour les *Mag RH*, n° 4, janvier 2019 et n° 9, février 2020.)

LES ENJEUX POUR LES ORGANISATIONS PATRONALES

Les organisations patronales (MEDEF, CGPME, U2P...) sont les représentants des entreprises au niveau national (France compétences), régional, professionnel (branche) et au sein des organismes paritaires en charge de la formation (OPCO).

À chaque niveau, elles mènent les négociations avec les syndicats de salariés :

- accord triennal de branche sur la formation : moyens, priorités, objectifs, VAE, accès aux certifications, abondements... ;
- accord national interprofessionnel sur la formation : fixe le champ réglementaire au niveau national de la formation professionnelle.

À ce titre, elles disposent d'une place relativement importante dans le système français de formation professionnelle dans la mesure où :

- elles siègent au conseil d'administration de France compétences avec trois représentants des organisations professionnelles d'employeurs représentatives au niveau national et interprofessionnel (MEDEF, CGPME, U2P) et disposent au total de 20 voix comme les représentants syndicaux ;
- elles participent à la production, avec les syndicats de salariés, de nombreuses normes liées à ce domaine ;
- elles siègent dans les commissions professionnelles consultatives des ministères de l'Éducation nationale et du Travail (définition des critères de certification des savoirs correspondant aux qualifications professionnelles), dans les commissions

paritaires nationales de l'emploi (négociation des objectifs prioritaires de formation dans les branches) et cogèrent les OPCO et l'assurance chômage (définition des critères d'usage des formations destinées aux chômeurs qui perçoivent les allocations de chômage) ;

- elles négocient régulièrement des accords sur la formation au sein des branches professionnelles (négociation obligatoire triennale).



L'avis des Pro

La position du MEDEF sur la loi « Avenir professionnel » (2018)

Le MEDEF, par la voix de son président au cours de différentes interventions publiques, a exprimé un avis globalement positif sur la réforme : « *La réforme de la formation professionnelle et de l'apprentissage a trouvé un point d'équilibre* ».

Néanmoins, l'organisation patronale distingue des :

• Points positifs

Il s'agit essentiellement de la réforme de l'apprentissage (liberté de créer un CFA, possibilité de commencer un contrat tout au long de l'année, plus de risques prud'homaux en cas de rupture du contrat, simplification du processus administratif, rôle central des OPCO et des branches).

« *Le MEDEF espère que les délais d'ouverture des nouveaux centres de formation d'apprentis seront fortement réduits. L'agilité sera le facteur clé de réussite de cette réforme.* »

• Points négatifs

- La fin des fonds mutualisés pour les entreprises de 50 à 250 salariés avec un risque que

ces dernières n'investissent plus en formation.

- Le CPF intégralement à la main du salarié : « *Le dialogue entre le salarié et l'entreprise dans une démarche de coconstruction doit être au cœur de la réforme. Pour cela, encore faut-il que le système le favorise. Le choix revendiqué par le gouvernement d'une individualisation totale des droits des salariés et de leur évaluation en euros va rendre plus difficile cette coconstruction pourtant indispensable. C'est une erreur majeure* ».

• Points de vigilance

Il s'agit de la gouvernance du système à travers le fonctionnement de France compétences. En effet, les membres de l'État disposent de 40 voix contre 20 voix chacun pour les partenaires sociaux : « *Le MEDEF sera très attentif à la manière dont cette gouvernance vivra dans la durée. Nous gardons en tête des exemples malheureux de situations où un État majoritaire dans une instance multipartite a eu tendance à ne plus écouter la voix des entreprises.* »

(Source : interviews de Geoffroy Roux de Bézieux réalisées dans la presse, lors de conférences et à la radio.)

LES ENJEUX POUR LES SALARIÉS ET LEURS REPRÉSENTANTS

LES SALARIÉS

Les salariés vivent depuis quelques années une transformation de leur rapport à l'entreprise. Alors que la carrière type dans les années 1970 suivait un « modèle linéaire », ce modèle s'est fortement dégradé dans les années 1980 - 1990 jusqu'à être totalement remis en cause dans les années 2000. Il a fait place à un nouveau modèle de carrière qualifié de « circulaire », où le salarié connaît des cycles de carrière successifs qui peuvent à tout moment être interrompus de manière volontaire (choix délibéré du salarié) ou subie (choix de l'employeur se faisant au détriment du salarié) avec, à mesure du vieillissement du collaborateur, des risques que les « chocs de carrière » soient de plus en plus subis, fréquents et irréversibles (difficulté à retrouver un emploi).

Ces tendances sont amplifiées du fait de la révolution technologique. Ainsi, selon une étude de l'OCDE, à l'horizon de 2050 la formation continue représentera jusqu'à 10 % du temps de travail des actifs, soit largement plus du double d'aujourd'hui. Pour rester employables, les individus devront se former tout au long de leur vie de manière quasi continue. Pour ce faire, grâce à des veilles (mobilisant notamment l'IA et les datas), les salariés pourront identifier les compétences clés émergentes à maîtriser pour préserver leur employabilité. La fonction RH devra également proposer pour chaque compétence cible une offre de formation multimodale (*micro learning*, vidéos, MOOC, FEST, *blended learning*, VR, dispositifs apprenants...). À charge ensuite pour le salarié de s'en saisir et d'être acteur de son parcours de formation.

FOCUS

Retour sur les tendances en matière de formation par Michel Barabel et Julien Huelvan

Six clés permettent d'appréhender le monde de l'appartenance aujourd'hui.

➤ **Clé 1 : la formation déstructurée.** À l'origine très organisée (descendante, encadrée, intermédiarisée...) et rythmant la vie du salarié souvent selon le bon vouloir de sa hiérarchie et de l'entreprise, la formation change. Les possibilités sont de plus en plus nombreuses et la formation auparavant essentiellement cantonnée à la salle de formation se révèle aujourd'hui à travers de très nombreux canaux : conférence TedX, *mobile learning*, immersion en réalité virtuelle, MOOCs, *blended learning*, etc.

Risque identifié : saturer l'individu de contenus (infobésité) et difficulté à articuler les savoirs pour en donner une vision systémique.

...

...

➤ **Clé 2 : au plus proche des collaborateurs.** Les formats d'apprentissage évoluent et sont de plus en plus adaptés au quotidien souvent très chargé des collaborateurs. Avec des modules de plus en plus courts, attractifs et interactifs, les capsules de *micro learning* peuvent être assimilées en quelques minutes en attendant le début d'une réunion ou entre deux tâches plus chronophages par exemple. Toujours plus proche du terrain, le collaborateur a dans sa poche, *via le mobile learning*, une véritable trousse à outils d'apprentissage qu'il peut « consommer » au bon endroit et au bon moment. Imaginez par exemple un agent de terrain qui peut apprendre les règles d'une nouvelle procédure directement sur le terrain, dans son contexte, sans avoir à se rendre dans une salle de formation. L'évolution de ces formats permet également d'en multiplier la fréquence. Réduit à sa plus stricte essence, l'apprentissage peut ainsi être quotidien sans être envahissant et gagner en efficacité.

Risque identifié : la consommation de formats courts qui traitent en surface des sujets et rendent difficiles les parcours d'apprentissage cohérents (zapping, hyper-activité...).

➤ **Clé 3 : l'apprentissage augmenté.** Si les LMS (*Learning Management System*) et le e-learning ont permis d'améliorer l'accès à l'apprentissage et sa plus large diffusion, les nouvelles avancées vont permettre d'aller beaucoup plus loin. Force est de constater que l'IA en est encore à ses balbutiements. Néanmoins, grâce à la collecte des data (traces des apprenants) et aux techniques d'analyse de ces mêmes data, nous assistons au développement des bots conversationnels et des assistants d'apprenance IA, qui accompagnent un individu pour être acteur de son plan de développement des compétences. À cela s'ajoutent différentes modalités technologiques comme la réalité virtuelle, qui donnent les moyens de créer des environnements d'apprentissage immersifs, bien utiles dans certains cas, afin de permettre d'économiser des coûts de déplacement ou de déployer des formations auprès du plus grand nombre.

Risque identifié : la gadgétisation technologique au détriment des apprentissages sociaux et au détriment du sens.

➤ **Clé 4 : la mutation de l'environnement technologique.** Auparavant essentiellement limité au LMS, l'environnement technologique de formation est aujourd'hui bousculé par les start-up RH (plus de 150 dans le domaine du *learning* rien qu'en France, en grande partie fédérées autour du Lab RH...), d'où fleurissent les nouvelles manières d'apprendre et les canaux d'apprentissage alternatifs. Devant cette nouvelle nébuleuse de canaux d'apprentissage alternatifs, le LMS a un rôle de plus en plus recentré. Il doit devenir un pont (un système capable d'interfacer) qui fait le lien entre toutes ces solutions innovantes. Les LMS nouvelles générations sont contraints de s'ouvrir afin d'accueillir ne serait-ce que les données de tous ces nouveaux supports de formation pour les centraliser (et le nouveau format xAPI va dans ce sens) et également afin de garantir la sécurité des données et de donner les moyens aux directeurs du *learning* de piloter et d'analyser les data formations.

...

...

Risque identifié : la multiplication et la coexistence de différents outils dont certains sont peu sécurisés et non pérennes (risque important de disparition d'une start-up).

➤ **Clé 5 : apprendre pour et sur soi.** Par le passé, les formations se sont souvent focalisées sur les *hard skills* (compétences techniques) et les *soft skills* (compétences comportementales). Mais elles doivent aujourd'hui également aider l'apprenant à mieux se connaître : quel est mon projet de vie ? Quel est mon projet professionnel idéal ? Comment prendre de la hauteur et m'interroger sur moi-même ? Comment atteindre mes objectifs ? L'ambition est de pousser l'apprenant à avoir une posture réflexive pour lui permettre de donner du sens à son parcours d'apprentissage et donc par la suite à s'y engager plus fortement parce qu'il adhère et comprend totalement son utilité.

Risque identifié : effacer la frontière vie professionnelle/ vie personnelle et faire une intrusion dans l'intimité du collaborateur.

➤ **Clé 6 : apprendre et transmettre l'apprentissage au quotidien.** Aujourd'hui, dans la conception que l'on se fait de l'entreprise apprenante, la capacité à transformer ses collaborateurs en « enseignants » est un élément clé. Comment pousser les collaborateurs à transmettre certaines de leurs compétences ? Quelle dynamique mettre en place pour renforcer les échanges de bonnes pratiques, les interactions et les mécanismes d'entraide ? Comment faire du lieu de travail, un lieu d'apprentissage permanent ? Comment s'assurer que dans une journée de travail, les moments d'apprentissage soient les plus nombreux possible ? Autant de questions qui montrent que la posture des salariés doit changer : non seulement acteur de leur développement mais également transmetteur de contenu d'apprentissage !

Risque identifié : imposer aux collaborateurs ces moments d'échange et en faire des outils formels et institutionnels au détriment des logiques informelles et volontaires.

(Source : Michel Barabel et Julien Huelvan, « 6 clés pour l'environnement du learning et ses évolutions », *Mag RH*, n° 4, janvier 2019)

Face à ce contexte, le nouveau contrat social « salarié/employeur » est modifié. Il vise dorénavant à promettre au salarié, en contrepartie de son investissement, un *maintien de son employabilité* qui lui permette de *sécuriser* son parcours professionnel dans la durée.

De fait, les attentes des individus concernant la formation ont évolué avec le nouveau contexte environnemental. Il s'agit :

- pour ceux n'ayant pas pu se former dans le cadre de la formation initiale, de disposer d'une *seconde chance* (principe d'égalité des chances, socle fondamental de compétences) pour améliorer leur portefeuille de compétences et leur positionnement dans leur entreprise et sur le marché du travail ;

FOCUS

Les dix formations les plus demandées *via* le CPF de 2015 à 2018

De 2015 à 2018, près de 900 000 formations ont été suivies par les salariés du secteur privé dans le cadre du compte personnel de formation (CPF), entré en vigueur le 1^{er} janvier 2015. Les langues vivantes arrivent très largement en tête des demandes.

Les 10 principaux domaines de formations suivies par les salariés

	2015	2016	2017	En % 2018
Langues vivantes, civilisations étrangères et régionales.....	49,2	39,1	38,5	38,8
Informatique, traitement de l'information, réseaux de transmission.....	6,1	11,3	12,0	12,2
Transports, manutention, magasinage.....	7,3	11,9	12,2	11,7
Développement des capacités d'orientation, d'insertion ou de réinsertion sociales et professionnelles.....	5,2	3,7	7,4	8,7
Sécurité des biens et des personnes, police, surveillance.....	1,8	3,3	4,1	3,8
Spécialités plurivalentes des échanges et de la gestion.....	2,8	3,3	3,0	3,2
Commerce, vente.....	2,4	1,7	1,6	1,8
Finances, banque, assurances, immobilier.....	2,6	2,0	1,9	1,5
Ressources humaines, gestion du personnel, gestion de l'emploi.....	1,4	1,3	1,1	1,4
Enseignement, formation.....	0,9	1,3	1,4	1,4
Autres.....	20,3	21,1	16,8	15,4
Ensemble.....	100,0	100,0	100,0	100,0

(Source : https://dares.travail-emploi.gouv.fr/IMG/pdf/dares_resultats_compte_personnel_formation_2018.pdf)

Le passage en euros du CPF, la désintermédiation du dispositif et la création de l'appli « Moncompteformation » a permis au CPF de prendre de l'ampleur. En trois mois (lancé le 21 novembre 2019), l'application a eu 5 millions de visiteurs uniques (1 salarié sur 4), a été téléchargée 967 000 fois et a déjà donné lieu à 136 000 dossiers acceptés. Les formations acceptées concernent le permis de conduire (14 000 euros), le bilan de compétences (9 000), la création et reprise d'entreprise (5 000), les tests en anglais TOEIC (5 000) ou en informatique TOSA (4 000).

(Source : bilan trimestriel de la CDC, mars 2020)

- d'améliorer son employabilité, notamment pour les formations menant à une qualification (obtention d'un diplôme par le biais de la formation continue) ou une certification. À ce titre, la formation constitue au même titre que l'expérience un moyen de renforcer son attractivité ;

Ce que dit la loi

Les opérateurs du conseil en évolution professionnelle

Selon la loi, « l'opérateur du Conseil en évolution professionnelle (CEP) accompagne la personne dans la formalisation et la mise en œuvre de ses projets d'évolution professionnelle, en lien avec les besoins économiques et sociaux existants et prévisibles dans les territoires. Il facilite l'accès à la formation, en identifiant les compétences de la personne, les qualifications et les formations répondant aux besoins qu'elle exprime ainsi que les financements disponibles ».

Le décret n° 2018-1234 du 24 décembre 2018 indique que les opérateurs du CEP « assurent l'information directe des personnes sur les modalités d'accès à ce conseil et sur son contenu, notamment en organisant des sessions d'information des personnes en activité professionnelle et des demandeurs d'emploi au titre du conseil en évolution professionnelle ».

Un arrêté du 29 mars 2019 précise le contenu du cahier des charges que doivent respecter les prestataires du CEP.

Depuis le 1^{er} janvier 2020, en plus des opérateurs nationaux du conseil en évolution professionnelle (Pôle emploi pour les demandeurs d'emploi, l'Apec, Cap emploi pour les personnes en situation de handicap et les Missions locales pour les jeunes), le conseil en évolution professionnelle est délivré pour les actifs occupés, hors agents publics, par des opérateurs régionaux financés et sélectionnés par France compétences, sur la base d'un appel d'offres national.

- de réaliser ses projets professionnels en tant qu'acteur de sa vie professionnelle. Ainsi, pour les salariés, les demandes de formation peuvent :
 - coïncider plus ou moins totalement avec les besoins naturels de l'employeur (logique de convergence) ;
 - s'opposer aux objectifs stratégiques de l'entreprise (démarche individuelle en contradiction avec la démarche organisationnelle devant conduire à envisager sa carrière à l'extérieur de l'entreprise) ;
 - offrir une alternative de carrière au sein de l'organisation (adopter une stratégie proactive pour influencer à son avantage les choix de l'organisation).

FOCUS

Les ancrs de carrière pour identifier le projet professionnel des salariés et l'incidence sur les attentes de formation

La question du projet professionnel peut être abordée au travers du concept d'ancrage de carrière développé par Schein (1978). Il se définit comme ce qu'un individu considère comme le plus important et non négociable dans sa carrière. Cette ancre dominante est le produit de trois perceptions que l'on a de soi : (1) perception

...

de ses capacités et talents ; (2) perception de ses motivations et besoins ; (3) perception de ses attitudes et valeurs. En ce sens, il s'agit d'une analyse subjective de soi-même qui va guider et contraindre tout salarié sur les décisions majeures qu'il va être amené à prendre au cours de sa carrière. On peut identifier huit ancrs de carrière :

1. La compétence technique : les individus cherchent avant tout à être reconnus pour leur expertise. Ils ont la volonté d'être des bons spécialistes reconnus par leurs pairs. Ils privilégient le contenu du travail au contexte. Ils sont à la recherche de formation technique et d'évolution dans des métiers d'expertise.

2. La compétence manager général : l'individu a comme ambition d'atteindre assez rapidement un poste de direction. Il souhaite obtenir des responsabilités et veut développer ses compétences relationnelles et cognitives. Il recherche les promotions de type vertical. À ce titre, la formation est un moyen d'obtenir ses objectifs de carrière (cibler les formations repérées comme des tremplins pour des promotions, cibler des compétences rares et valorisables, privilégier les formations au management...).

3. L'autonomie et l'indépendance : l'individu a un besoin primordial d'être libre et d'avoir le moins possible de contraintes organisationnelles. On retrouve peu ces profils dans les grandes entreprises privées ou publiques, mais plus généralement dans les carrières de travailleurs indépendants (avocats, médecins, consultants...). La formation est un moyen de privilégier ses choix de carrière et de renforcer son autonomie.

4. La sécurité/stabilité : l'individu recherche en priorité la stabilité dans l'entreprise. Il privilégie le contexte de son travail à son contenu. L'individu a une attitude passive face à la formation ou privilégie les formations qui lui permettent de renforcer son enracinement dans l'organisation.

5. La créativité entrepreneuriale : l'individu est mû par la volonté de créer, d'innover et de proposer des solutions créatives. La formation est un moyen d'acquérir de nouvelles compétences (nouvelles méthodes et pratiques) au service de la créativité du salarié.

6. Le dévouement à une cause : l'individu est attiré par des emplois ou des entreprises correspondant à ses valeurs personnelles. La formation n'est pas une finalité en soi pour le collaborateur. Elle peut néanmoins être dans certains cas au service du projet du salarié.

7. Le défi pur : l'individu recherche les challenges, aime surmonter des obstacles et les situations difficiles. La formation n'est pas perçue comme stratégique.

8. Le style de vie/qualité de vie : l'individu privilégie sa vie personnelle à sa vie professionnelle. Il peut être amené à renoncer à des évolutions de carrière intéressantes.

LES SYNDICATS DE SALARIÉS

Les syndicats de salariés ont une place relativement importante dans le système français de formation professionnelle dans la mesure où :

- ils participent à la production, avec les syndicats d'employeurs, de nombreuses normes liées à ce domaine. En particulier, les grandes lois sur la formation professionnelle (1971, 2004, 2009, 2014, 2018) s'inspirent en très large partie des accords signés par les partenaires sociaux dans le cadre d'accords nationaux interprofessionnels (ANI du 9 juillet 1970, du 20 septembre 2003, du 7 janvier 2009, du 13 décembre 2013 et du 22 février 2018). De même, la formation est souvent un des sujets consensuels de dialogue social au niveau des branches professionnelles (importance du nombre d'accords de branche signés) ;
- ils siègent dans les commissions professionnelles consultatives des ministères de l'Éducation nationale et du Travail (définition des critères de certification des savoirs correspondant aux qualifications professionnelles), au conseil d'administration de France compétences (20 voix comme les organisations patronales) et cogèrent les OPCO ;
- ils négocient régulièrement des accords sur la formation au sein des branches professionnelles (négociation obligatoire triennale) ;
- au niveau de l'entreprise, ils sont consultés (CSE : comité social et économique) à différentes étapes de la construction du plan de formation. Depuis la loi de 2014, les délégués syndicaux ont également la possibilité de négocier un accord d'entreprise prévoyant, notamment, un plan de développement des compétences triennal.

Ce que dit la loi

Le plan de développement des compétences

Le plan de développement des compétences recense l'ensemble des actions de formation mises en place par l'employeur pour ses salariés, dont certaines sont obligatoires en application d'une convention internationale ou de dispositions légales et réglementaires (article L. 6321-2 du Code du travail).

Dans les entreprises d'au moins 50 salariés, le comité social et économique (CSE) est consulté sur les orientations stratégiques de l'entreprise en matière de formation professionnelle. Cette consultation porte chaque année sur les orientations de la formation professionnelle dans l'entreprise et sur le plan de développement des compétences (article L. 2312-24 du Code du travail).

Une base de données économiques et sociales rassemble l'ensemble des informations nécessaires aux consultations et informations récurrentes qu'il incombe à l'employeur de respecter. Les informations suivantes (cf. articles R. 2312-8 et R. 2312-9 du Code du travail) sont requises dans la base de données économiques

...

...

et sociales, à la rubrique dédiée à la formation professionnelle (investissements en formation, publics concernés) :

- les orientations de la formation professionnelle dans l'entreprise telles qu'elles résultent de la consultation prévue à l'article L. 2312-24 ;
- le résultat éventuel des négociations prévues à l'article L. 2241-6 ;
- le bilan des actions comprises dans le plan de formation de l'entreprise pour l'année antérieure et pour l'année en cours, comportant la liste des actions de formation, des bilans de compétences et des validations des acquis de l'expérience réalisés, rapportés aux effectifs concernés répartis par catégorie socio-professionnelle et par sexe ;
- les informations, pour l'année antérieure et l'année en cours, relatives aux congés individuels de formation, aux congés de bilan de compétences, aux congés de validation des acquis de l'expérience et aux congés pour enseignement accordés ; notamment leur objet, leur durée et leur coût, aux conditions dans lesquelles ces congés ont été accordés ou reportés ainsi qu'aux résultats obtenus ;
- le nombre des salariés bénéficiaires de l'abondement mentionné au dernier alinéa du II de l'article L. 6315-1 ainsi que les sommes versées à ce titre ;
- le nombre des salariés bénéficiaires de l'entretien professionnel mentionné au I de l'article L. 6315-1 ;
- le bilan, pour l'année antérieure et l'année en cours, des conditions de mise en œuvre des contrats d'apprentissage : les emplois occupés pendant et à l'issue de leur action ou de leur période de professionnalisation ; les effectifs intéressés par âge, sexe et niveau initial de formation ; les résultats obtenus en fin d'action ou de période de professionnalisation ainsi que les conditions d'appréciation et de validation ;
- le bilan de la mise en œuvre du compte personnel de formation.

Pour les entreprises de plus de 300 salariés, des informations complémentaires sont à renseigner dans la base de données économiques et sociales :

- pourcentage de la masse salariale afférent à la formation continue, montant consacré à celle-ci et versement aux OPCO, fonds d'assurance formation ou Trésor ;
- nombre de stagiaires, heures de stage, types de stage ;
- nombre de salariés ayant bénéficié d'un congé formation et nombre de refus de congé formation ;
- nombre de contrats d'apprentissage conclus dans l'année.

Enfin, la commission de formation est obligatoire dans les entreprises de plus de 300 salariés (article L. 2315-49 Code du travail) ; elle peut cependant être constituée par accord d'entreprise lorsqu'elle n'est pas obligatoire.

Cette commission est chargée de préparer les délibérations relatives aux orientations stratégiques et à la politique sociale, d'étudier les moyens permettant de favoriser l'expression des salariés en matière de formation, et de participer à leur information dans ce domaine, ainsi que d'étudier les problèmes spécifiques concernant l'emploi et le travail des jeunes et des travailleurs handicapés.

...

Le CSE et la commission de formation sont consultés sur les problèmes généraux relatifs à la mise en œuvre des dispositifs de la formation continue (dont le plan de développement des compétences) et de la validation des acquis de l'expérience.

Les partenaires sociaux poursuivent également d'autres objectifs tels que :

- permettre à chaque salarié d'envisager une progression professionnelle en cours de carrière en respectant l'équité entre les acteurs ;
- faire du développement des compétences un levier pour lutter contre le chômage ;
- rendre la formation plus équitable (non-discrimination liée à l'âge, au sexe, à la taille de l'entreprise, au niveau de qualification...).



L'avis des Pros

Donner vie aux nouveaux droits à la formation, par Yvan Ricordeau, Secrétaire national de la CFDT

La loi du 5 septembre 2018 pour « la liberté de choisir son avenir professionnel » n'est pas la nôtre. Elle est fondée sur une approche du gouvernement à la fois consumériste et individualiste de la formation. Mais la CFDT ne s'est pas contentée de dénoncer les risques de cette approche. Nous avons agi à tous les niveaux pour faire évoluer le projet initial du gouvernement, et nous y sommes parvenus dans quatre domaines. Sans la CFDT, le Conseil en évolution professionnelle (CEP) serait devenu payant et chacun aurait dû le financer avec son Compte personnel de formation (CPF). Aujourd'hui, non seulement il est gratuit pour tous les actifs, mais nous avons obtenu un financement pour assurer son déploiement sur tout le territoire pour qu'il atteigne effectivement

son public. Sans la CFDT, le Congé individuel de formation (CIF) disparaissait totalement. Aujourd'hui, non seulement les droits à congés de formation rémunérés sont maintenus à l'identique, mais le CPF de transition offre une approche beaucoup plus personnalisée, et donc mieux adaptée aux besoins de reconversion professionnelle des salariés. Ce droit est complété par un droit au financement d'un projet de transition professionnelle des démissionnaires. Sans la CFDT, l'entretien professionnel obligatoire était remis en cause et le bilan à six ans de l'accès à la formation était dénaturé. Même si les règles ont été assouplies par la loi, la date du premier de ces bilans à six ans y demeure en 2020 et cette échéance est pour nous

...

un rendez-vous social extrêmement important. Sans la CFDT, les abondements des entreprises au CPF de leurs salariés relevaient de la seule décision de l'employeur. Aujourd'hui, seul un accord collectif pourra déterminer le montant et les priorités de ces abondements.

La mobilisation de la CFDT sera entière pour donner vie aux droits nouveaux que nous avons conquis par cette loi. Car une réforme ne se décrète pas : elle se construit dans le réel, en donnant du sens pour garder le cap, mais en tenant également compte de ce que les bénéficiaires des droits en font. Finalement, c'est moins l'intention de départ qui compte (même s'il n'y a pas de transformation sans ambition sociale et vision de l'avenir), mais la capacité d'appropriation de ces droits nouveaux par leurs bénéficiaires, et donc la valeur d'usage qu'ils leur donnent.

Pour la CFDT, l'enjeu est de renforcer le pouvoir d'agir des actifs sur leurs

trajectoires professionnelles. Il s'agit de délivrer un service tout au long de la vie permettant à chacun de faire des choix éclairés, car il n'y a pas meilleur expert de son parcours professionnel que soi-même. Et la formation professionnelle n'est pas la seule question, et rarement la première : les problématiques d'épuisement professionnel, les difficultés sociales ou de santé, les conditions de vie, de transport et de travail, la reconnaissance que l'on attend dans l'exercice de son métier, les valeurs auxquelles on tient... sont autant de questions essentielles pour chaque travailleur. L'ambition de la CFDT est d'agir à la fois sur les cas et sur les causes : les cas de celles et ceux qui ont besoin d'être accompagnés dans leurs transitions professionnelles ; les causes systémiques de notre offre de formation, qui doit être plus personnalisée, et de notre offre de certification professionnelle, qui doit offrir plus de passerelles autour des blocs de compétences.

(Source : Yvan Ricordeau, « Donner vie aux nouveaux droits à la formation », *Mag RH*, n° 4, janvier 2019.)



L'avis des Pros

Quel regard sur la réforme ?

par Philippe Lefloch, Conseiller technique FPC & GPEC (CFTC)

La CFTC, comme l'ensemble des partenaires sociaux, n'était pas demandeuse de cette réforme.

À tout le moins, elle préconisait que

les effets de l'ANI du 14 décembre 2013 sur la FPC soient d'abord évalués. La CFTC a toutefois œuvré pour la réussite de cette réforme

...

...

de grande ampleur en étant force de propositions. Organisation syndicale de construction sociale, la CFTC a appréhendé ce sujet avec l'objectif que chaque individu, quel que soit son profil, puisse bénéficier tout au long de sa vie d'un droit effectif et efficient à la formation. Ce droit devant lui permettre à la fois de sécuriser et d'accomplir son parcours professionnel au plus près de ses aspirations.

Pour ce faire, il fallait procéder à de nombreux ajustements du Compte personnel de formation (CPF), notamment son alimentation revue à la hausse (35 heures par an pour un plafond de 400 heures et 55 heures par an pour les moins qualifiés, pour un plafond de 550 heures), son éligibilité au bilan de compétences et au permis de conduire VL et PL et y intégrer le Congé individuel de formation (CIF) pour réaliser des formations longues dans le cadre d'un projet professionnel ou d'une reconversion (CPF de transition). Ce que nous souhaitons, c'est faire du CPF un véritable droit universel destiné à promouvoir l'autonomie de la personne, indépendamment de son statut. Dispositif phare de la réforme, il constitue ainsi l'outil le plus adéquat pour donner à son bénéficiaire la main sur ses projets professionnels et de formation. Autre enjeu pour la CFTC, le renforcement des moyens d'accompagnement du Conseil en évolution professionnelle (CEP) afin d'améliorer l'accès à la formation de tous les salariés et notamment des moins qualifiés. Cet outil

constitue à ce titre un véritable droit à l'accompagnement universel et gratuit. Par ailleurs, bien que cette réforme appelle à davantage d'individualisation des formations (le salarié devenant l'acteur principal de son parcours professionnel), la CFTC a œuvré pour maintenir les obligations des employeurs en matière de gestion des compétences des salariés dans l'entreprise, à savoir assurer l'adaptation des salariés au poste de travail et veiller à leur capacité à occuper un emploi (obligation d'employabilité). Obligations qui doivent être complétées par les entretiens professionnels (obligatoires tous les deux ans avec un bilan au bout de six ans). Pour la CFTC, l'ANI du 22 février 2018 sur la formation, couplé aux nouvelles règles sur l'apprentissage et l'alternance, répond à nos revendications parmi lesquelles : se former en fonction de ses besoins (jeunes, demandeurs d'emploi, bas niveaux de qualification, personnes handicapées, salariés, fonctionnaires, indépendants...) et non en fonction des moyens ; simplifier le système pour le rendre à la fois plus transparent et plus attractif.

La loi du 5 septembre 2018 repose à la fois sur l'autonomie de l'individu et la responsabilité individus/employeurs. Elle a pour vocation d'augmenter significativement l'appétence à la formation avec comme fil conducteur une véritable évolution et sécurisation des parcours professionnels.

...

...

En revanche, sur les mesures relatives aux formations en alternance, la CFTC se félicite de voir la plupart de ses propositions intégrées dans la loi, telles que : l'information/conseil en amont pour les jeunes et leurs familles pour choisir ce type de formation en toute connaissance de cause ; l'encadrement obligatoire du jeune en alternance par un tuteur/maître d'apprentissage ; la possibilité de poursuivre ses études en CFA en cas de rupture du contrat d'apprentissage le temps de retrouver un nouvel employeur ; la hausse de la rémunération des apprentis de 30 €/mois ; l'aide de 500 € pour passer le permis de conduire ; la possibilité de réaliser une partie de sa formation à l'étranger dans le cadre du programme Erasmus Pro ; la mise en place dans chaque CFA d'un référent handicap et

d'un médiateur afin de remédier aux ruptures de contrat. Enfin, la CFTC considère que la réussite de cette réforme repose en grande partie sur un accompagnement de qualité tant au niveau des bénéficiaires que des entreprises. Celui-ci doit s'opérer en plusieurs temps. Dans un premier temps, les outils d'information/conseil permettent de faire émerger un projet professionnel ou de formation. Puis dans un second temps vient l'accompagnement dans les démarches avec la recherche d'une certification (diplôme, titre professionnel ou CQP), d'un prestataire de formation, d'un financement... Cet accompagnement doit se poursuivre durant la formation, de l'arrivée du stagiaire (en entreprise ou en centre de formation) jusqu'à la phase d'évaluation finale.

(Source : Philippe Lefloch, « Quel regard sur la réforme ? », *Mag RH*, n° 4, janvier 2019.)



L'avis des Pros

Angeline Barth, secrétaire confédérale en charge de la formation professionnelle, démocratie sociale et négociation collective, CGT

En 2017, l'État a décidé d'une réforme de la formation professionnelle, alors que celle de 2014 était encore en cours de mise en œuvre, et que ni les organisations syndicales, ni les organisations patronales n'étaient demandeuses. La lettre de cadrage gouvernementale de la négociation nationale interprofessionnelle avançait par ailleurs des orientations que nous considérons comme régressives.

Ce que la CGT avait perçu et dénoncé lors de la réforme de 2014, ce qui l'avait conduite à ne pas signer l'ANI de 2013, s'est finalement confirmé et accentué avec la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel ». La logique d'individualisation initiée par la création du CPF en tant que voie principale d'accès à la formation, conjugée à la baisse massive de l'obligation de financement de la formation professionnelle des entreprises, a ouvert la voie à un démantèlement du système construit en 1971.

C'était de façon insidieuse faire toujours plus basculer la responsabilité des entreprises en matière de formation de leurs salariés vers la responsabilité personnelle de chaque salarié pour entretenir sa qualification, et

maintenir son « employabilité ».

Ce sont bien les suites logiques de ces choix qui se déploient pleinement aujourd'hui, avec des droits collectifs affaiblis et en contrepartie... la survalorisation d'un droit individuel, le CPF, pourtant limité et, pour beaucoup de salariés, illusoire, sans que les salariés aient souvent une information suffisante sur leurs droits, dans un marché de formation de plus en plus concurrentiel !

La CGT est convaincue que cette réforme, que l'ANI du 22 février 2018 – qu'elle n'a pas signé – avalise pour l'essentiel, va se traduire par plus de difficultés pour les salariés, notamment ceux qui ont le moins accès à l'information pour accéder à une formation de leur choix. Ce qui sous-tend la stratégie de ce gouvernement en matière de formation professionnelle, c'est essentiellement la mise en adéquation des « compétences » des travailleurs avec les besoins de main-d'œuvre des entreprises, tels que les employeurs les formulent. La formation n'est plus une voie d'épanouissement personnel, elle ne doit être qu'au service exclusif du « marché du travail », une solution au problème du chômage.

...

Au niveau de l'alternance, les changements sont également immenses. Quand les régions étaient parties prenantes dans son financement et donc dans sa répartition territoriale, il y avait une coordination et une complémentarité, même très imparfaites, entre l'apprentissage et la formation initiale sur les territoires. Cela n'existe plus aujourd'hui. La décision de modifier ces structures de financement, de financer les CFA au coût contrat, a placé l'apprentissage dans un marché concurrentiel, dans lequel les entreprises, en créant leurs propres CFA, vont pouvoir se glisser sans vergogne. Cela a fragilisé un grand nombre de centres de formation d'apprentis et marginalisé les lycées professionnels dont le nombre va être réduit là où, déjà, dans les territoires, les besoins de formation peinent à être satisfaits.

De plus, la crise économique et sociale qui s'annonce risque de se traduire très rapidement par une baisse de 30 % du nombre de contrats d'apprentissage, réduisant d'autant les perspectives de formation et d'insertion professionnelle pour toute une génération de jeunes.

La réforme n'a pas seulement bouleversé en profondeur les droits à la formation professionnelle : elle a aussi exposé sa structuration institutionnelle et ses canaux de financements. Ces choix politiques ne sont pas seulement techniques :

c'est une reprise en main par l'État, au détriment des organisations syndicales. La tendance à réduire leur place dans les instances de gouvernance, comme France compétences, conduit à se priver de leur expertise et de la connaissance du travail qu'elles portent. C'est surtout exclure les salariés des décisions les concernant, en marginalisant leurs représentants.

Les OPCO ont aussi vu leurs ressources diminuer. La répartition, par France compétences, des collectes et de la péréquation les rend directement dépendants de cette institution publique où la voix de l'État est prépondérante, et des décisions politiques en matière d'alternance ou de plan de développement des compétences. Ce sont enfin les moyens de fonctionnement mais surtout les moyens dédiés initialement à la formation des salariés en emploi qui ont été récupérés par l'État au sein de France compétences, et affectés à d'autres utilisations, comme le PIC.

Par ailleurs, la décision du gouvernement de ne plus autoriser le financement sur les fonds mutualisés du plan de développement des compétences des entreprises de 50 à 250 salariés va entraîner, dans ces entreprises qui n'ont parfois que de faibles ressources et sont de plus rarement ou peu équipées en RH, une dégradation des conditions d'accès à la formation pour leurs salariés.

...

...

Cette réforme bouleverse profondément notre système de formation professionnelle. Elle remet en cause les équilibres qui avaient été construits, puis préservés pendant des décennies entre les exigences économiques et les aspirations à faire de la formation professionnelle un outil de progrès social et d'émancipation personnelle pour les salariés. Ces équilibres n'étaient pas parfaits, mais ils s'étaient améliorés au cours des décennies. Cette réforme s'inscrit dans le virage néo-libéral des politiques sociales, notamment depuis 2012. Elle en est à la fois la continuité, mais elle s'affranchit des scrupules et des hésitations de la précédente majorité.

Pour que la formation soit un véritable outil d'émancipation pour les salariés, la CGT propose notamment :

- que 10 % des heures travaillées soient consacrées à la formation ;
- que celles-ci soient validées par des qualifications reconnues ;
- que les formations soient faites sur le temps de travail ;
- que la part de financement des entreprises soit augmentée ;
- la création d'un pôle public de la formation professionnelle ;
- l'augmentation du financement du CPF de transition, qui a succédé au CIF, au niveau des besoins de reconversion professionnels qui vont être aggravés par la crise.

LES ORGANISMES PARITAIRES

LES OPCO

Les OPCO sont des organisations paritaires. Ils disposent d'un conseil d'administration composé d'un nombre égal de représentants des employeurs et des salariés. Sa composition tient également compte de la diversité des branches professionnelles adhérentes. Un commissaire du gouvernement assiste aux séances du conseil d'administration avec voix consultative. Par ailleurs, les OPCO disposent désormais d'un Contrôleur général économique et financier (nommé par Bercy).

Les opérateurs de compétences agréés depuis le 1^{er} avril 2019 sont au nombre de 11 (rassemblement par branche professionnelle) :

- AFDAS – Culture, médias, loisirs, sport
- AKTO – Entreprises à forte intensité de main-d'œuvre
- ATLAS – Services financiers et conseil
- OCAPIAT – Agriculture, pêche, agroalimentaire
- OPCO 2i – Interindustriel

- OPCO Constructys – Bâtiment, travaux publics
- OPCO des entreprises de proximité – Artisanat, professions libérales...
- OPCO mobilités – Ferroviaire, maritime, automobile, transport de voyageur, tourisme...
- OPCO santé – Secteur privé de la santé
- OPCOMMERCE – Vente, négoce, commerce de détail, commerce de gros
- OPCO de la cohésion sociale – Uniformation – Centre socioculturel, animation, insertion, Pôle emploi, régie de quartier, HLM...

Ce que dit la loi

La loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la Liberté de choisir son avenir professionnel a transformé les vingt organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA) en onze opérateurs de compétences (OPCO) en recentrant leurs missions sur le développement de l’alternance, l’accompagnement des très petites, petites et moyennes entreprises (TPE-PME), et sur un appui technique auprès des branches professionnelles dans la création de certifications et la documentation de l’emploi. Ces nouveaux OPCO, agréés en avril 2019, sont bâtis sur des logiques de filières économiques cohérentes.

FOCUS

Les modalités d’agrément des OPCO

L’agrément d’un OPCO est délivré par arrêté du ministère du Travail et il est subordonné à :

- l’existence d’un accord conclu à cette fin entre les organisations d’employeurs et de salariés représentatives dans le champ d’application de l’accord ;
- la cohérence et la pertinence économique du champ d’intervention de l’OPCO ;
- la capacité financière et les performances de gestion de l’OPCO – celui-ci doit être en capacité de mettre en œuvre une comptabilité analytique ;
- son aptitude à assurer ses missions, notamment des services de proximité à ses entreprises adhérentes grâce à des implantations territoriales (le cas échéant, la capacité d’intervention dans les territoires d’outre-mer) ;
- un montant estimé des ressources gérées annuellement supérieur à 200 millions d’euros et/ou la capacité à accompagner un nombre d’entreprises adhérentes supérieur à 200 000 entreprises ;
- son mode de gestion paritaire.

...

...

Une fois que les Urssaf (à partir du 1^{er} janvier 2021) ont collecté la Contribution unique à la formation professionnelle et à l'alternance, une partie de cette dernière est par la suite reversée aux OPCO en fonction d'un plan de redistribution élaboré par France compétences. Ce budget permet aux OPCO de réaliser leurs quatre principales missions :

1. Assurer le financement des contrats d'apprentissage et de professionnalisation, selon les niveaux de prise en charge fixés par les branches professionnelles.
2. Apporter un appui technique aux branches professionnelles pour :
 - établir la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences (GPEC) ;
 - déterminer les niveaux de prise en charge des contrats d'apprentissage et des contrats de professionnalisation ;
 - les accompagner dans leur mission de certification (construction des référentiels de certification qui décrivent précisément les capacités, compétences et savoirs exigés pour l'obtention de la certification visée).
3. Assurer un service de proximité au bénéfice des très petites, petites et moyennes entreprises, permettant :
 - d'améliorer l'information et l'accès des salariés de ces entreprises à la formation professionnelle ;
 - et d'accompagner ces entreprises dans l'analyse et la définition de leurs besoins en matière de formation professionnelle, notamment au regard des mutations économiques et techniques de leur secteur d'activité.
4. Favoriser la transition professionnelle des salariés, notamment par la mise en œuvre du compte personnel de formation dans le cadre des projets de transition professionnelle.

LES ASSOCIATIONS « TRANSITIONS PRO » (ATPRO)/ (EX-COMMISSIONS PARITAIRES INTERPROFESSIONNELLES RÉGIONALES-CPIR)

Créées par la loi du 5 septembre 2018 relative à la liberté de choisir son avenir professionnel, les Associations « Transitions Pro » (intitulée dans la loi Commissions paritaires interprofessionnelles – CPIR) se sont substituées aux Fongecif. Elles sont agréées par l'État et sont composées de représentants des organisations syndicales de salariés et des organisations professionnelles d'employeurs représentatives au niveau national et interprofessionnel. Ces commissions, qui sont des instances régionales dotées de la personnalité morale, sont gérées par une association paritaire administrée par un conseil d'administration dont les règles d'organisation et de fonctionnement sont définies par un accord national interprofessionnel (ANI) conclu entre les organisations d'employeurs et de salariés. Dix-huit associations paritaires Transitions Pro sont identifiées : ATpro Hauts-de-France, ATpro Bretagne, ATpro Centre-Val de Loire, ATpro Corse...

Leurs missions sont multiples :

- l'examen, l'autorisation et la prise en charge du projet de transition professionnelle (CPF de transition professionnelle) ;
- la vérification du caractère réel et sérieux du projet de reconversion des salariés démissionnaires ;
- l'information du public sur les organismes délivrant le conseil en évolution professionnelle - CEP ;
- le suivi de la mise en œuvre du CEP régional pour les actifs occupés ;
- le contrôle de la qualité des formations dispensées dans le cadre d'un projet de transition professionnelle ;
- l'analyse des emplois en compétences et en qualification sur le territoire.

Par délégation de l'Association nationale Certif Pro, l'Association « Transitions Pro » est également chargée du déploiement du socle de connaissances et de compétences professionnelles (certificat CléA) au niveau de la région¹.



EN PRATIQUE

Le CPF de transition

Remplaçant le CIF, qui existait depuis la loi de 1971, le projet de transition professionnelle est une modalité particulière de mobilisation du compte personnel de formation, permettant aux salariés souhaitant changer de métier ou de profession de financer des formations certifiantes en lien avec leur projet. Dans ce cadre, le salarié peut bénéficier d'un droit à congé et d'un maintien de sa rémunération pendant la durée de l'action de formation.

Pour bénéficier d'un projet de transition professionnelle, sauf cas particulier, le salarié doit justifier d'une ancienneté d'au moins vingt-quatre mois, consécutifs ou non, dont douze mois dans l'entreprise, quelle qu'ait été la nature des contrats de travail successifs. L'ancienneté s'apprécie à la date de départ en formation du salarié.

Lorsque la formation souhaitée comporte une interruption continue de travail de plus de 6 mois, le salarié doit adresser une demande écrite à l'employeur au plus tard 120 jours avant le début de l'action de formation. Lorsque la formation est plus courte, le délai est ramené à 60 jours.

...

1. Pour aller plus loin. Liste des CPIR <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/acteurs-cadre-et-qualite-de-la-formation-professionnelle/cpir>

...

À réception de la demande, l'employeur a l'obligation de répondre au salarié dans les 30 jours. En l'absence de réponse de l'employeur dans le délai imparti, l'autorisation de congé est acquise de plein droit.

L'employeur ne peut pas refuser la demande. En revanche, il peut proposer un report du congé, dans la limite de 9 mois, dans les cas suivants :

- s'il estime que cette absence pourrait avoir des conséquences préjudiciables à la production et à la marche de l'entreprise (avec consultation du comité social et économique) ;
- pour effectifs simultanément absents.

Depuis le 1^{er} janvier 2020, les commissions paritaires interprofessionnelles (CPIR) – appelées associations Transitions Pro (ATpro) – sont chargées de prendre en charge financièrement les projets de transition professionnelle des salariés. Le salarié doit déposer une demande de prise en charge de son projet de transition professionnelle à la commission paritaire interprofessionnelle régionale agréée sur son lieu de résidence principale ou son lieu de travail, pendant l'exécution de son contrat de travail.

Lorsque la formation est réalisée sur le temps de travail, le bénéficiaire d'un congé de transition professionnelle peut bénéficier d'une rémunération (cf. tableau ci-après), dès lors qu'il a obtenu l'accord de la commission paritaire interprofessionnelle régionale (CPIR). Cette rémunération est conditionnée à l'assiduité du salarié à la formation ou au stage demandés pour obtenir la certification visée.

Salaire de référence (SR)	Durée de la formation	
	≤ à un an ou ≤ à 1 200 h	> à un an ou > à 1 200 h
< 2 × SMIC	100 % du SR	100 % du SR au-delà d'un an
≥ 2 × SMIC	90 % du SR Plancher : 2 × le SMIC	60 % du SR au-delà d'un an Plancher : 2 × le SMIC

Pour conclure ce chapitre, un tableau synthétique reprend les attentes des différents acteurs de la formation. On peut constater que les attentes sont multiples et variées et qu'elles sont parfois conflictuelles, nécessitant d'adopter des politiques d'équilibre de type « gagnant-gagnant ».

Les attentes respectives des différents acteurs de la formation

Acteur \ Dimension	Générale/Politique	Individuelle	Stratégique
Pouvoirs publics	– Lutter contre le chômage. – Réduire les inégalités sociales et professionnelles. – Développer les territoires et améliorer leur attractivité. – Région : organiser la formation sur le territoire.	Garantir le maintien dans l'emploi.	– Renforcement de la compétitivité des entreprises par le biais de la formation. – Renforcement de la compétitivité d'un territoire (région).
Service formation/ entreprise	Agir comme un acteur socialement responsable vis-à-vis de ses salariés.	– Mobiliser, impliquer et fidéliser les salariés. – Maintenir l'employabilité des salariés. – Satisfaire les demandes individuelles.	– Fournir une main-d'œuvre de qualité. – Améliorer la flexibilité. – Mettre en place une relève de qualité. – Renforcer la communication et la culture d'entreprise.
Salariés	Préserver son emploi.	– Acquérir une qualification. – Améliorer son employabilité. – Réaliser ses projets professionnels en tant que salarié acteur.	Assurer son adéquation à son emploi (être performant dans l'emploi) et préparer l'avenir.
Partenaires sociaux	– Produire des normes liées au champ de la formation. – Faire de la formation un levier pour lutter contre le chômage.	– Rendre la formation plus équitable. – Permettre à chaque salarié d'envisager une progression professionnelle en cours de carrière en respectant l'équité entre les acteurs.	Faire des salariés un avantage concurrentiel pour les entreprises.
OPCO	– Accompagner les entreprises dans la conception de leur politique de formation. – Gérer l'apprentissage.	Obtenir un financement supplémentaire pour les salariés des entreprises de moins de 50 collaborateurs.	– Apporter conseil, expertise et accompagnement aux entreprises de la branche. – Identifier les évolutions prospectives des emplois (observatoire).

5

Covid-19 et développement des compétences : quels enseignements ?

ÉQUIPE GARF, FIDAL ET THIERRY BONETTO¹

Nul ne peut se prononcer sur le caractère conjoncturel (disparition du virus et caractère exceptionnel de la situation vécue en 2020 et dans les années à venir) ou structurel des pandémies (épisodes saisonniers à un rythme relativement régulier). Cette section s'intéresse au cadre légal des actions de formation en contexte de pandémie et aux conséquences que l'on peut en tirer.

1. La première partie est rédigée par le Garf et Fidal. La deuxième partie par Thierry Bonetto.

FORMER DES SALARIÉS PENDANT LA PANDÉMIE¹ : QUEL CADRE LÉGAL ?

La sous-activité des entreprises, voire l'arrêt de l'activité, liés à la pandémie, ont incité les entreprises à utiliser « ce temps non travaillé » pour encourager leurs salariés à suivre des formations accessibles en distanciel ou des formations en présentiel en respectant les règles de distanciation.

Trois dispositifs ont été mobilisés durant la période :

- la formation à l'initiative de l'employeur en période de « chômage partiel » ;
- la formation à l'initiative des individus dans le cadre du CPF ;
- la formation dans le cadre d'une convention FNE-Formation².

FORMER LES SALARIÉS EN « ACTIVITÉ PARTIELLE »

Le dispositif d'activité partielle (ou chômage partiel) a été largement mobilisé comme mesure économique et sociale pendant la pandémie. Il est régi par les dispositions des articles L.5122-1 et suivant du Code du travail. Bien que le contrat de travail soit suspendu, le Code du travail prévoit expressément que formation et dispositif d'activité partielle sont compatibles puisque l'article L.5122-2 dispose que « *les salariés placés en activité partielle peuvent bénéficier, pendant les périodes où ils ne sont pas en activité, de l'ensemble des actions et de la formation mentionnées aux articles L. 6313-1 et L. 6314-1 réalisées notamment dans le cadre du plan de (développement des compétences)* ».

L'employeur peut donc demander aux salariés qui sont dispensés de travail dans le cadre du dispositif d'activité partielle de réaliser des actions de formation de développement des compétences à distance.

Quelles sont les formations qui peuvent être réalisées à distance pendant « l'activité partielle » ?

A priori toutes les actions qui peuvent figurer dans un plan de développement des compétences. Sauf les formations dites « obligatoires » au sens de l'article L. 6321-1³ du Code du travail, qui ne peuvent être suivies dans le cadre d'une activité partielle dans la mesure où le Code du travail stipule que ces formations « *constituent un temps de travail effectif et donne lieu pendant sa réalisation au maintien par l'entreprise de la rémunération* ».

1. Par le Garf (groupement des acteurs et responsables de la formation en partenariat avec Fidal).

2. Au regard de son caractère exceptionnel, nous avons décidé de ne pas développer le cas de la FNE-Formation.

3. Toute action de formation qui conditionne l'exercice d'une activité ou d'une fonction, en application d'une convention internationale ou de dispositions légales et réglementaires.

L'organisation de la formation à distance

La mise en œuvre d'une action de formation en tout ou partie à distance comprend au moins :

- une assistance technique et pédagogique appropriée pour accompagner le bénéficiaire dans le déroulement de son parcours ;
- une information du bénéficiaire sur les activités pédagogiques à effectuer à distance et leur durée moyenne ;
- des évaluations qui jalonnent ou concluent l'action de formation.

Bien que non obligatoire, une contractualisation pédagogique sous forme de Protocole individuel de formation qui précise dans quelles conditions se réalise la formation est préconisée.

L'employeur peut-il obliger les salariés à se former alors qu'ils sont en activité partielle ?

La question semble difficile à trancher. En effet, juridiquement, il s'agit d'une formation à l'initiative de l'employeur (plan de développement des compétences), qui dispose du pouvoir d'imposer à ses salariés de suivre une formation. Mais dans ce cas, le temps de formation est assimilé à du temps de travail. Or, pendant la période de chômage partiel, le contrat de travail est suspendu. Il ne nous semble pas possible d'imposer la formation sans prendre le risque de remettre en cause le dispositif d'activité partielle.

La durée de l'action de formation

L'article L. 6321-6 du Code du travail précise que « *des actions de formation peuvent se dérouler, en tout ou partie, hors du temps de travail, dans la limite de trente heures par an et par salarié. Pour les salariés dont la durée de travail est fixée par une convention de forfait en jours ou en heures sur l'année, cette limite est fixée à 2 % du forfait. L'accord du salarié est formalisé et peut être dénoncé* ».

Dans la mesure où la formation n'est pas obligatoire, les limites fixées par l'article L. 6321-6 ne nous paraissent pas opposables pendant la période d'activité partielle.

L'indemnisation du salarié

Le Code du travail accorde une « prime » à la formation pendant l'activité partielle puisque l'article R.5122-18 prévoit que « *le salarié placé en activité partielle reçoit une indemnité horaire, versée par son employeur, correspondant à 70 % de sa rémunération brute servant d'assiette de l'indemnité de congés payés [...]. Pendant les heures chômées, cette indemnité horaire est portée à 100 % de la rémunération nette antérieure du salarié* ».

Cependant l'article 5 de l'ordonnance n° 2020-346 du 27 mars 2020 portant mesures d'urgence en matière d'activité partielle prévoit temporairement que « *le deuxième alinéa de l'article L. 5122-2 du Code du travail n'est pas applicable au titre des formations ayant donné lieu à un accord de l'employeur postérieurement à la publication de la présente ordonnance* ».

Les salariés en formation pendant l'activité partielle bénéficient donc de la même allocation que les autres salariés en activité partielle

L'article 4 de l'ordonnance concerne les salariés en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation en activité partielle qui reçoivent une indemnité horaire d'activité partielle, versée par leur employeur, d'un montant égal au pourcentage du salaire minimum interprofessionnel de croissance qui leur est applicable.

La prise en charge de la formation à distance par les OPCO

Cette prise en charge est possible pour les entreprises de moins de 50 salariés. Les opérateurs de compétences doivent alors s'assurer de l'exécution des actions de formation dans le cadre d'un contrôle de service fait.

Le contrôle s'effectue au regard des pièces transmises lors de la demande de prise en charge, de l'accord de financement de l'opérateur de compétences et des seuls éléments suivants :

- les factures relatives à la prestation réalisée lorsque l'action est dispensée par un organisme de formation externe ;
- les relevés de dépenses supportées par l'employeur précisant les montants des frais pédagogiques, des rémunérations et des frais annexes dont la prise en charge, pour tout ou partie, a été demandée et accordée, accompagnés des pièces comptables permettant d'établir ces montants ;
- un certificat de réalisation établi par le dispensateur de l'action ;
- les informations relatives à la réalisation de l'action transmises par l'employeur et la personne qui suit cette action, notamment dans le cadre d'enquêtes de suivi menées par l'opérateur de compétences.

En conséquence, les feuilles d'émargement ne sont plus exigées.

En cas d'anomalie constatée dans l'exécution d'une action de formation, l'opérateur de compétences peut demander à l'organisme prestataire de formation ou à l'employeur tout document complémentaire nécessaire pour s'assurer de la réalité de l'action qu'il finance et de sa conformité aux dispositions légales, réglementaires et conventionnelles.

Lorsque le prestataire de formation ou l'employeur ne fournissent pas l'ensemble des pièces prévues ou demandées, l'opérateur de compétences ne prend pas en charge les dépenses liées aux actions de formation.

UTILISER LE CPF POUR SE FORMER PENDANT L'ACTIVITÉ PARTIELLE

Pendant la période d'activité partielle, le contrat de travail est suspendu, le salarié dispose donc du temps nécessaire pour se former.

L'entreprise peut-elle inciter les salariés à utiliser leur CPF pendant la période d'activité partielle ?

L'entreprise peut toujours inciter, sans obliger, les salariés à utiliser leur CPF en les orientant sur des formations certifiantes qui peuvent être réalisées à distance.

L'entreprise peut-elle participer financièrement au coût de la formation ?

L'application CPF ne permet pas encore à l'entreprise d'abonder directement le compte, mais rien n'interdit de conclure une **convention tripartite** entre l'entreprise, le salarié et l'organisme de formation qui délivre la formation à distance, en vue de partager le coût de la formation entre l'employeur et le salarié.

Rappelons également qu'un accord d'entreprise ou de groupe peut définir les actions de formation éligibles au CPF pour lesquelles l'employeur s'engage à cofinancer des actions de formation lorsque leur coût est supérieur au montant des droits inscrits sur le compte. Dans ce cas, l'entreprise peut prendre en charge l'ensemble des frais et peut demander le remboursement à la Caisse des dépôts et consignations des sommes correspondantes dans la limite des droits inscrits sur le compte personnel de chaque salarié concerné.

Quels autres financeurs pourraient être sollicités pour inciter les titulaires de CPF à se former pendant la période de confinement ?

L'article L. 6323-4 dresse la liste des financeurs possibles, notamment :

- l'État ;
- les régions ;
- Pôle emploi ;
- les opérateurs de compétences ;
- les chambres de métiers et de l'artisanat de région ;
- les autres collectivités territoriales ;
- le fonds de développement pour l'insertion professionnelle des handicapés ;
- un fonds d'assurance-formation de non-salariés.

En conclusion, confinement et télétravail ont favorisé le développement de la formation à distance.

La formation offre aux personnes confinées la possibilité d'exercer une activité intellectuelle. Elle permet de maintenir un lien social (la formation à distance nécessite une intervention humaine). Elle permet aux individus d'acquérir des compétences, voire des qualifications ou certifications en utilisant un temps disponible contraint.

Les responsables du développement des compétences et les entreprises de formations doivent être les vecteurs d'une diffusion massive de formation. En effet, « le confinement doit stopper la propagation du virus Covid-19, mais il doit permettre de répandre massivement le virus de la formation ! ».



EN PRATIQUE

Quelques enseignements sur les conséquences du Covid-19

Lors de la crise, le GARF a proposé un slogan : « formation : distanciation sociale... mais pas digitale ! », pour incarner le passage massif aux actions de formation en mode digital. Nous tirons plusieurs enseignements de cette crise :

- en activité partielle, la formation ne peut se faire que sur la base du volontariat. C'est le vrai challenge. Il faut convaincre les salariés de ne pas perdre ce temps... et de préparer leur avenir ;
- les RH doivent contribuer à maintenir le lien et l'apport de contenus à des communautés d'apprenants, managers, experts, en réalisant des contenus ou en diffusant des contenus validés, sélectionnés, architecturés. L'un des enjeux est de développer des contenus accessibles sur mobile et autres supports ;
- il ne faut pas hésiter à ouvrir en grand l'accessibilité digitale à la culture et donner accès aux contenus externes qui ont été mis à disposition gratuitement : éditeurs de contenu, plateforme FUN, Opéra de Paris, radios, Voltaire... ;
- il est utile de recenser sur la plateforme CPF toutes les formations qui peuvent être délivrées à distance et ouvrir largement le CPF à ces formations ! ;
- pour créer des interactions avec les apprenants, il faut prévoir des temps de régulation individuels ou collectifs par des outils de visioconférences ;
- la période du confinement a été l'occasion de déployer des formations que nous n'avons jamais le temps de faire habituellement : compétences de base en santé et sécurité au travail pour tous, avec des contenus différenciés pour managers, RH ; formation aux gestes qui sauvent ; techniques d'entretien, d'écoute et de questionnement ; techniques de créativité, d'agilité et d'adaptation ; améliorer son français : certificat Voltaire, même pour ceux qui pensent qu'ils savent ; améliorer les savoirs de base : logico-mathématique, capacité de diagnostic, sociologie des organisations...



L'avis des Pros

Stratégies learning post-Covid et organisation apprenante, par Thierry Bonetto

Le confinement démarré le 17 mars 2020 dans le cadre de la crise du Covid-19 a précipité les directions formation dans une accélération sans précédent, faisant tomber des barrières que les stratégies digitales n'avaient jusqu'à présent pas pu autant repousser :

- rapidité de diffusion de modules digitaux dès les premières semaines de confinement, pour répondre à l'urgence : travailler, collaborer, manager à distance, s'occuper de sa santé ;
- digitalisation des programmes pour maintenir l'activité, et non pas lors des premières vagues de e-learning pour des raisons de budget ;
- positionnement de la formation comme *business partner*, pour accompagner de nouvelles pratiques opérationnelles, comme l'approche commerciale à distance ou l'adoption de nouvelles normes de sécurité.

Les équipes ont dû faire preuve de compétences essentielles lors d'événements d'exception, et remettre en cause certains schémas mentaux :

- adaptabilité : pour accélérer la conception et la diffusion de solutions : newsletters hebdomadaires incluant un thème de formation, playlist de conseils pratiques, etc. L'enjeu de rapidité et l'universalité de la crise ont mis la curation au premier plan : on a cessé de penser que « chez nous c'est différent » ! ;
- appui sur un écosystème solidaire : par exemple, le « Club Learning Activists » (réunissant des directeurs/trices learning de groupes français), a mis en place une réunion hebdomadaire et partagé sur un réseau social leurs ressources, questionnements et façons de gérer la crise, montrant ainsi la puissance de l'apprentissage entre pairs pour aborder des situations imprévues ;
- apprentissage par expérimentation – la fameuse *learning agility* : éclosion des webinars ou des classes virtuelles auprès de cibles jusqu'alors réticentes, exploration de pédagogies que beaucoup n'auraient pas imaginées, telles des sessions de « *mindfulness* » à distance ou des *Learning Expeditions* virtuelles.

...

...

Si la digitalisation était essentielle, elle aborde surtout les programmes formels... soit 10 % « seulement » de ce que l'on apprend, selon le modèle 70/20/10¹. Dès lors, comment tirer parti des apprentissages de la crise pour nourrir les stratégies learning futures, et adresser les nouveaux enjeux : maintien ou réinvention du business, nouvelles organisations du travail, compétences du futur, adaptation dans un monde plus incertain et changeant ?

Digitalisation des programmes et « learning in the flow of work »

La digitalisation des programmes permet d'intégrer plus fortement l'apprentissage en situation de travail, en concevant des parcours alternant apprentissage et mise en application. Transformer une formation présentielle à distance est l'occasion de :

- se recentrer sur les ingrédients indispensables à intégrer dans la formation, optimisant ainsi l'investissement temps ;
- identifier les contenus pouvant donner lieu à des « capsules digitales » disponibles au moment du besoin, comme les modes opératoires simples : solution pédagogiquement plus efficace ;
- trouver un meilleur équilibre entre individualisation et

« esprit de promotion », en optimisant éventuellement cette individualisation à l'aide d'algorithmes ;

- mettre les apprenants en action par le mix synchrone/asynchrone : classes virtuelles « inversées », avec des contenus à explorer en amont, des travaux ou projets à mener, renforcés par des échanges entre pairs et un retour d'expérience.

« Booster » le learning social : un double bénéfice !

La distanciation physique imposée par la gestion de la crise a multiplié le nombre d'équipes distribuées, et renforcé du même coup le besoin de proximité sociale, notamment dans les pratiques managériales. La dimension sociale du learning n'en devient que plus essentielle, avec un double bénéfice : son efficacité pédagogique, mais aussi l'apport du learning comme source de lien social.

Ainsi, il est temps d'accélérer la mise en place de dispositifs conçus en majorité sur cette dimension :

- déployer l'apprentissage entre pairs à grande échelle, avec des parcours structurés, par exemple pour l'intégration ou la montée en compétences des « juniors » ;

...

1. Voir chapitre « IA et Développement des compétences – vers des organisations apprenantes augmentées ».

...

- renforcer les communautés de pratiques et le rôle de *community management* ; ou encore développer l'apprentissage en réseau comme le suggère Harold Jarche¹ ;
- démocratiser le codéveloppement, en présentiel ou à distance, internalisé ou interentreprises.

Optimiser le ROI en renforçant l'apprentissage en situation de travail

La responsabilisation des collaborateurs dans leur apprentissage, thème cher aux directions formation, prend encore plus d'importance dans les stratégies « post-Covid ». D'une part car l'évolution des modes de travail exige plus d'autonomie : comment ne pas accompagner ce mouvement du point de vue du learning ? D'autre part, la contraction des budgets oblige encore plus à optimiser le ratio impact/investissement, et le ROI global de la formation.

Pour répondre à cet enjeu, le premier axe est d'introduire plus fortement l'apprentissage en situation de travail, grâce à des outils de *micro-learning* disponibles au moment du besoin... et sans forcer les apprenants à se connecter à un LMS : si vos équipes travaillent dans un CRM, fournissez du contenu d'apprentissage directement sur cette plateforme !

Un second axe est de créer des espaces-temps de formation : par exemple, rituels courts et périodiques, comme les fameux « Breakfast / Lunch & Learn » : moments d'inspiration – y compris à distance – avec des intervenants externes ou des experts internes. Les directions formation doivent aussi aider les managers et les équipes à intégrer l'apprentissage dans leurs modes de fonctionnement, en écho à l'une des « 5 Disciplines » de P. Senge² : l'apprentissage en équipe :

- rituels d'équipe : inclusion et déclusion en réunions (comme la « météo personnelle », particulièrement utile en situation de crise), ou encore « *learning moments* » institués régulièrement ;
- retours d'expérience : pratique extrêmement vertueuse lorsque le caractère inédit de la situation nous oblige plus que d'habitude à expérimenter.

Enfin, sur le plan individuel, il s'agit de favoriser la connaissance de soi, la capacité à « apprendre à apprendre », et le développement en continu : en utilisant des modalités accessibles et utilisées régulièrement : *mobile learning*, playlists, podcasts. Et en suscitant des routines individuelles : par exemple, profiter de la vérification matinale des e-mails pour ajouter régulièrement des ressources de formation personnalisées en fonction du profil et des intérêts de chacun.

...

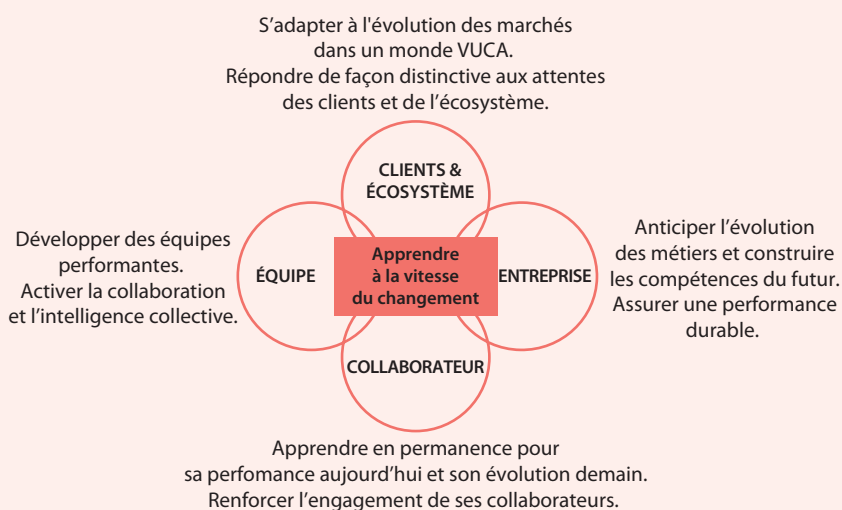
1. Jarche H., "Personal Knowledge Mastery"

2. Senge P., *The Fifth Discipline*

...
« Imaginer n'est pas se souvenir »
 (H. Bergson)

La crise du Covid a montré, s'il le fallait encore, que progresser comme organisation apprenante est essentiel dans un monde où la volatilité, l'incertitude, l'évolution des marchés, imposent de pouvoir apprendre à la vitesse des changements.

Les stratégies « post-Covid » sont l'opportunité de tirer parti des expérimentations initiées, et d'imaginer plus loin des dynamiques apprenantes, en activant plusieurs dimensions : nouvelles pratiques 70/20/10, mais aussi vision source de motivation intrinsèque pour les individus et les équipes – culture du learning et pratiques de collaboration et management.



LA FORMATION PROFESSIONNELLE DANS L'ENTREPRISE

2

PARTIE

SOMMAIRE

CHAPITRE 6	PILOTER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN ENTREPRISE	111
CHAPITRE 7	DEVENIR UNE ORGANISATION APPRENANTE	137
CHAPITRE 8	CERTIFICATIONS ET QUALITÉ DE LA FORMATION	161
CHAPITRE 9	CONSTRUIRE LA POLITIQUE ET LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES	187
CHAPITRE 10	RÉUSSIR L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL	223
CHAPITRE 11	FORMER DANS LE CADRE DE L'ALTERNANCE	239
CHAPITRE 12	ÉVALUER LA FORMATION	275
CHAPITRE 13	SIRH, DIGITAL ET FORMATION	295
CHAPITRE 14	LES UNIVERSITÉS D'ENTREPRISE	317
CHAPITRE 15	DISPOSITIFS À L'INITIATIVE DES SALARIÉS	343

6

Piloter le développement des compétences en entreprise

**ALEXANDRA LANGE, directrice du développement professionnel ;
CARINE NOEMIE, directrice de la formation et
PHILIPPE DE VAUGIRAUD, responsable département
Ressources Humaines, AG2R la Mondiale**

La loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 ouvre, pour les entreprises, la voie à un accompagnement résolument plus dynamique et « ancré » de la transformation des métiers et des compétences.

En ouvrant l'éventail des actions de développement des compétences mobilisables au sein du monde professionnel, le législateur prend la mesure des « ruptures » à l'œuvre dans l'entreprise comme dans son environnement, et donne au responsable formation l'opportunité de se saisir pleinement d'un rôle stratégique au cœur de la transformation des métiers et des compétences.

Pour saisir cette opportunité, le responsable formation doit penser le pilotage du plan de développement des compétences nouvelle mouture, en s'appuyant sur une vision exhaustive des enjeux de transformation, pour l'ensemble de l'entreprise comme pour chacun des métiers qui la constituent.

Dans un contexte d'accélération de la transformation, cette vision à la fois globale et locale ne s'appréhende plus aussi simplement qu'avant.

Elle se construit et s'élabore à travers tous les « capteurs » existants dans l'écosystème du responsable formation et de son équipe : partenaires sociaux, managers opérationnels, *HR business partners*, collaborateurs, autres acteurs RH...

Le responsable formation doit s'aventurer au-delà des territoires connus, comprendre les enjeux de transformation des métiers au-delà des enjeux business de court terme formulés par les opérationnels, s'approprier les nouveaux rôles des managers, décoder les usages des apprenants, interpréter les réticences et les questionnements des partenaires sociaux...

C'est dans cette matière, vivante et évolutive, que se trouvent les ingrédients d'un pilotage renouvelé et modernisé pour une fonction formation au service de la transformation.

Pour s'assurer de son alignement stratégique, le dispositif de pilotage sera également articulé avec les travaux réalisés dans le cadre d'une gestion active et prévisionnelle des emplois et des compétences, notamment grâce à un regard spécifique porté sur les compétences.

Véritable clé de voûte de la politique de développement professionnel, la compétence constitue un repère plus stable que le métier ou l'emploi, car plus rapidement frappée d'obsolescence dans notre contexte de transformation continue.

En ouvrant le champ de l'action du développement des compétences, le législateur a également élargi, de fait, le champ des moyens mis en œuvre, amenant là aussi une réflexion nouvelle en matière de pilotage.

Comment orienter l'action, mesurer l'efficacité et convaincre de la pertinence d'approches moins « classiques », issues des recherches en sciences cognitives, qui mettent en avant la diversité et la complémentarité des modalités d'apprentissage ?

La connaissance fine de ces approches cognitives, mais aussi des usages actuels et à venir en matière d'apprentissage (que ce soit en présentiel ou à distance) est incontournable pour identifier les leviers les plus efficaces.

LES GRANDS ENJEUX À PILOTER EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

S'il n'y a pas de politique de développement des compétences type, il existe des grands enjeux autour desquels structurer son pilotage, post-réforme 2018.

Depuis 2014, et comme la loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel du 5 septembre 2018 le confirme, ce ne sont plus les moyens mis en œuvre qui constituent le principal enjeu, mais bien les objectifs poursuivis et les résultats obtenus. De même qu'en ouvrant la palette des moyens pouvant contribuer au développement des compétences au-delà de la seule formation, le législateur incite à piloter leur mise en œuvre et leur association.

L'enjeu d'aligner le développement des compétences avec les besoins et les responsabilités de l'entreprise répond à la question : en quoi le développement des compétences contribue-t-il à la stratégie et aux politiques ressources humaines de l'entreprise ? L'enjeu relatif à l'efficacité des solutions apprenantes répond aux questions : quelles modalités de développement des compétences sont mises en œuvre ? Quels en sont les résultats ou ceux auxquels elles ont contribué ? Et pour quel coût ?

L'ENJEU D'ALIGNEMENT AVEC LES BESOINS ET RESPONSABILITÉS DE L'ENTREPRISE

Il s'agit là, pour l'essentiel, de la relation entre stratégie d'entreprise, GPEC, politique ressources humaines et développement des compétences, avec pour clé de voûte la notion de « compétences ».

Au niveau business, il est désormais acquis que les compétences représentent pour les entreprises un enjeu stratégique pour atteindre leurs objectifs et se différencier de leurs concurrents. Il s'agit d'un actif immatériel contribuant directement à la performance de l'entreprise, mais comprenant un fort potentiel d'obsolescence et qu'il faut donc gérer en continu. Par ailleurs, il faut aussi prendre en compte le haut degré d'attractivité que peut représenter, pour un salarié, une entreprise qui s'engage à accompagner le développement et/ou de la valorisation de son portefeuille de compétences.

Au niveau social, l'article L. 2312-24 du Code du travail reprend cet enjeu d'alignement en intégrant, depuis le 1^{er} janvier 2019, la consultation du CSE sur le plan de développement des compétences à la consultation relative aux orientations stratégiques de l'entreprise qui porte aussi, notamment, sur la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences et les orientations de la formation professionnelle.

Par ailleurs, l'article L. 6321-1 du Code du travail fait porter sur l'employeur une responsabilité en matière d'adaptation des salariés à leur poste de travail et de maintien de leur capacité à occuper un emploi, au regard notamment de l'évolution des emplois, des technologies et des organisations.

L'enjeu est donc de manager les compétences au sein de l'entreprise pour avoir les bonnes compétences, au bon endroit, au bon moment, et d'accompagner les collaborateurs pour leur permettre d'anticiper l'évolution des besoins en compétences et **garantir leur employabilité dans le temps**. Au regard de ce double résultat, l'activité de développement des compétences s'inscrit pleinement dans le cadre de la démarche GPEC. Une démarche de prospective métiers permettra ainsi d'**évaluer la pertinence d'une action de formation** à partir des projections d'évolution des besoins en compétences de l'entreprise, comme l'identification des compétences détenues au sein de l'entreprise, à travers des entretiens d'évaluation par les managers et/ou de l'auto-évaluation, permettant d'**évaluer le besoin en formation de chaque collaborateur**. Ce travail de GPEC se concrétisera par une cartographie des compétences intégrant les projections d'évolution des besoins en compétences de l'entreprise et les compétences détenues par chaque collaborateur. Cette cartographie garantira ainsi que les actions de développement des compétences sont alignées avec les besoins de l'entreprise et

permettra d'objectiver les arbitrages à réaliser lors du recueil des besoins auprès de chaque collaborateur.

Les indicateurs de pilotage de cet enjeu devront aussi permettre de suivre la réalisation des engagements de moyens légaux (exemple : au moins une formation autre que celle mentionnée à l'article L. 6321-2 du Code du travail tous les six ans), conventionnels ou pris par l'entreprise dans le cadre de sa politique ressources humaines. C'est ici que l'on va retrouver des indicateurs de suivi (à décliner en âge, ancienneté, sexe, statut, formation obligatoire ou non...), tels que le taux d'accès à la formation, le nombre de formations ou le nombre moyen de jours de formation par collaborateur.

Autre exemple d'indicateur de moyens dans le cadre de la mise en œuvre d'une politique de ressources humaines : la part de financement consacrée à l'accompagnement de l'exercice du droit à la formation des salariés, à travers le CPF coconstruit.

FOCUS

Les rôles du responsable formation et développement des compétences

Le responsable, du fait de sa fonction, a de multiples rôles à jouer :

- stratège auprès des dirigeants, afin d'engager à bon escient la parole de l'entreprise ;
- vendeur auprès de la DRH, permettant ainsi de construire une argumentation efficace quant à l'utilisation « logique » des outils de la formation ;
- délégué au nom de l'entreprise, lorsqu'il s'agit d'engager ou de participer aux échanges avec les partenaires sociaux ;
- conseiller auprès des salariés, assurant ainsi un accompagnement individualisé en lien avec une gestion prévisionnelle individuelle des emplois et des compétences ;
- explorateur, à la recherche de toutes formes d'aides, notamment financières, auprès des pouvoirs publics, de la région et des OPCO ;
- pilote, auprès des organismes de formation, afin de trouver son chemin à travers une offre de plus en plus riche, mais pas toujours complètement adaptée à ses demandes ;
- député, car le responsable est souvent amené à s'exprimer au nom de l'entreprise en dehors de celle-ci. Il se doit d'apporter une parole juste ;
- partenaire de tous les acteurs, pour construire avec cohérence les démarches formation et développement des compétences ;
- « benchmarkeur », rôle essentiel, l'amenant à sortir de son entreprise pour voir ce qui se passe ailleurs.

(Source : Ph. Bernier, *Actualité de la formation permanente*, avril 2008.)

L'ENJEU D'EFFICIENCE DES SOLUTIONS APPRENANTES

Doublement libérées du cadre légal qui prévalait de ne développer les compétences que par la voie de la formation jusqu'en 2014, et d'une définition de l'action de formation très restrictive en termes de modalités jusqu'en 2018, les entreprises ont désormais la possibilité d'explorer toutes les solutions d'apprentissage. Ceci permet, notamment, de promouvoir de nouvelles modalités de développement des compétences telles que le modèle 70/20/10, issu des recherches en sciences cognitives, qui met en avant la diversité et la complémentarité des modalités d'apprentissage en donnant une prévalence, en termes d'efficacité, aux mises en situations et échanges entre pairs, ou encore l'Action de Formation en Situation de Travail (AFEST) définie par le Code du travail.

Le développement des compétences consiste désormais à assembler des cocktails de solutions apprenantes avec pour enjeu l'efficacité opérationnelle. Il faut ainsi pouvoir justifier de l'efficacité et de l'intérêt des solutions de développement des compétences, tant pour le management que pour les salariés : ces solutions ont-elles concrètement permis aux managers d'atteindre leurs objectifs « business » ? Et pour les salariés, ces solutions leur ont-elles permis de développer leur employabilité, leur expertise, leur adaptabilité ?

Le législateur propose ainsi comme « indicateurs de résultats », à l'article L. 6315-1 du Code du travail, d'apprécier tous les six ans ce qu'il est advenu aux salariés en termes d'acquisition d'éléments de certification et/ou de progression salariale ou professionnelle. Cette ouverture donnée aux modalités de développement des compétences accentue l'enjeu de rechercher des solutions innovantes en lien ou non avec la digitalisation et/ou les sciences de l'apprentissage et du développement. Il sera donc intéressant de piloter cette recherche et d'analyser l'efficacité de ces nouvelles solutions de développement des compétences.

Autant les évaluations à chaud et à froid seront pertinentes pour évaluer la qualité des prestations de formation ou d'autres actions de développement des compétences, autant l'efficacité de l'activité de développement des compétences est à rechercher dans l'atteinte des objectifs auxquels elle est appelée à contribuer (objectifs stratégiques de l'entreprise, objectifs GPEC, objectifs de politique RH, objectifs d'une politique de valorisation des compétences...).

À cet enjeu d'efficacité opérationnelle des modalités de développement des compétences mises en œuvre, doit être associé celui de maîtrise et d'optimisation des coûts, comme pour toute dépense d'investissement. Et s'agissant d'un budget d'investissement, c'est au regard des objectifs poursuivis qu'il conviendra là aussi de rendre compte des coûts engagés. Le budget formation se compose en effet de coûts de natures différentes : dépenses externes (exemples : achats de prestations pédagogiques externes, frais de transports-hébergement-restauration, plateforme LMS...) et dépenses internes (exemple : salaires des formateurs internes et des collaborateurs...).

Les huit grandes fonctions d'un service formation et développement des compétences : les modèles complémentaires de Faisandier et Soyer (2007) et d'Ardouin (2006)

Faisandier & Soyer (2007)	Ardouin (2006)
Une fonction de <i>pilotage</i> : identifier les besoins en formation en fonction de l'environnement, construire le plan de formation (axes, priorités, budgets...), gérer financièrement la formation, assurer l'adéquation entre la GPEC et la formation, rendre cohérentes les actions de formation...	Une fonction de <i>conseiller d'orientation professionnelle</i> : conseil individuel pour chaque collaborateur
Une fonction de <i>régulation</i> : mettre en place des arbitrages et réaliser les ajustements nécessaires	Une fonction de <i>chef de projet formation</i> : construction et réalisation du plan de formation
Une fonction de <i>réalisation</i> : faire le recueil des besoins, construire les ingénieries de formation et réaliser les actions prévues au plan...	Une fonction d' <i>ergonome de la formation</i> : assurer l'adéquation individu/travail
Une fonction de <i>contrôle</i> : contrôler chaque action de formation, mesurer l'efficacité du plan de formation (absentéisme, annulation...), comparer par rapport au plan initial et aux objectifs...	Une fonction de <i>consultant</i> : accompagner les évolutions socio-organisationnelles de l'entreprise ou de l'activité.

AUTRES ENJEUX

Ces deux grands enjeux n'ont bien sûr pas un caractère exhaustif. D'autres enjeux peuvent être intégrés dans le pilotage, qui porteront alors plus sur la mise en œuvre des dispositifs de développement des compétences en tant que tels.

À cela s'ajoute, pour le responsable formation, le pilotage des processus de l'activité formation, comme les processus d'élaboration du plan de développement des compétences, de mise en œuvre d'une action de formation, de veille...

LES DIFFÉRENTS ACTEURS ET NIVEAUX DU PILOTAGE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

La fonction formation a un rôle central dans le pilotage du développement des compétences, mais il ne peut plus être exclusif suite au passage d'une prévalence des enjeux de résultats sur les enjeux de moyens.

Les managers opérationnels de l'entreprise, notamment, doivent y être associés en tant que « client interne », en matière de pilotage de son orientation ou d'appréciation de ces résultats ou encore en tant qu'intervenants dans la mise en œuvre de ces actions de développement des compétences, par exemple concernant les mises en situation.

De même, on peut rendre les collaborateurs acteurs de leur propre développement des compétences en leur fournissant des éléments de pilotage les concernant. Cela représente, par ailleurs, l'intérêt de mobiliser un grand nombre de collaborateurs au sein de l'entreprise sur les évolutions des enjeux et des moyens du développement des compétences, suite aux dernières réformes de la formation professionnelle.

Le pilotage du développement des compétences va donc intervenir à différents niveaux dans l'entreprise, en fonction des enjeux à piloter et des acteurs à mobiliser, selon un axe allant d'un niveau stratégique global « entreprise » à un niveau plus opérationnel et plus local « entité »/« collaborateur ».

Le positionnement du curseur sur cet axe, pour définir comment sera piloté le développement des compétences, est bien sûr à adapter aux enjeux, à l'organisation et au fonctionnement de chaque entreprise.

Voici un exemple de dispositif de pilotage de la formation à plusieurs niveaux, qui sont complémentaires entre eux :

- Dispositif de pilotage central hors de la fonction RH :
 - Instances : comité de direction générale, comité de pilotage des actions de développement des compétences, comité GPEC...
 - Objectifs : orienter les efforts et les actions ; rendre compte des résultats au management de l'entreprise.
 - Périodicité : une à deux fois par an.
- Dispositif de pilotage central au sein de la fonction RH :
 - Responsable : DRH, Directeur formation...
 - Objectifs : contrôle interne de la mise en œuvre ; expérimentation de nouvelles modalités d'apprentissage.
 - Périodicité : hebdomadaire ou tous les 15 jours.
- Dispositif de pilotage décentralisé par entité :
 - Instance : comité de direction d'une entité de l'entreprise.
 - Objectifs : alignement avec les objectifs de l'entité ; avancement de la réalisation du plan de formation.
 - Périodicité : trimestrielle.



EN PRATIQUE

Le référentiel stratégique de compétences du responsable formation (Véronique Radiguet, GARF)

Le métier de responsable de formation est caractérisé par la nécessité de maîtriser un ensemble très large de compétences à la fois dans le domaine technique et dans les domaines stratégique et relationnel.

➤ Domaine technique

1. Ingénierie d'action de formation

1.1. *Savoir réaliser une analyse de besoins, c'est être capable de :*

- monter un questionnaire, un guide d'entretien ;
- se référer à des fiches d'emploi ou des référentiels de compétences ;
- exploiter les sources d'informations susceptibles d'alimenter l'analyse des besoins ;
- définir une méthodologie de recueil de besoins ;
- mener des entretiens d'analyse des besoins ;
- faire un diagnostic.

1.2. *Savoir rédiger un cahier des charges, c'est être capable de :*

- formaliser la contribution attendue de la formation (évolution des métiers et des compétences ou accompagnement d'un changement) ;
- identifier la population à former ;
- choisir les modalités pédagogiques ;
- fixer les critères d'organisation de l'action ;
- définir les grandes lignes du contenu ;
- identifier les indicateurs pertinents pour évaluer la qualité de l'action ;
- faire préciser par les acteurs (commanditaires, formés) les résultats attendus (qualitatifs et quantitatifs) en objectifs opérationnels.

1.3. *Savoir évaluer une action de formation à différents moments, c'est être capable de :*

- définir et construire des outils d'évaluation adaptés (à « chaud », à « froid » et en « situation de travail ») ;
- conduire un bilan de stage (écoute, reformulation) ;
- analyser le contenu d'une évaluation (atteinte des résultats attendus, pertinence des choix pédagogiques) ;
- mesurer les effets de la formation en situation professionnelle.

2. Ingénierie de parcours

2.1. *Savoir conduire un processus emploi/formation/compétence, c'est être capable de :*

- animer et conduire un projet ;
- construire et/ou utiliser les référentiels de compétences de l'entreprise et les enrichir à partir du suivi des formés ;

...

- maîtriser les différentes modalités de formation (stage, autoformation, monitorat, coaching...) pour choisir la plus pertinente au regard du type de professionnalisation recherché (insertion, reconversion, polyvalence, renforcement de potentialités...);
- coconstruire avec ses clients des projets individuels et/ou collectifs.

➤ **Domaine stratégique et relationnel**

1. Politique de formation

1.1. Savoir définir une politique de formation, c'est être capable de :

- repérer les enjeux de l'entreprise, d'une direction, d'un service, d'un salarié ;
- identifier les facteurs clés d'évolution de l'activité exercée ;
- connaître ses clients internes, leurs activités, leurs comportements et les interrelations entre eux ;
- prendre en compte les orientations générales assignées à la formation dans le cadre d'un plan annuel ou pluriannuel ;
- définir et mettre en œuvre une stratégie et une politique de communication sur la formation.

1.2. Savoir élaborer un plan de formation, c'est être capable de :

- décliner les orientations générales de formation en objectifs de formation ;
- traduire les projets des unités ou des services ou les projets professionnels personnels en projet de formation ;
- mettre en cohérence l'ensemble de ces projets de formation en veillant au respect des orientations générales de la formation ;
- déterminer le budget prévisionnel ;
- assurer le suivi du contrat avec le prestataire.

1.3. Savoir animer un réseau de partenaires internes/externes, c'est être capable de :

- communiquer les informations utiles à chaque type de clients ;
- faire adhérer les acteurs à la politique de formation ;
- construire et faire vivre un réseau de pairs ;
- assurer une fonction de conseil interne auprès des directions et des salariés.

2. Maîtrise de l'information

3.1. Savoir piloter un système d'informations, c'est être capable de :

- élaborer des outils de mesure (tableau de bord...) et définir des indicateurs.

3. Maîtrise des coûts/résultats

4.1. Savoir maîtriser les coûts et les résultats, c'est être capable de :

- connaître les différents coûts directs et indirects de la formation ;
- exploiter les données fournies par les outils de pilotage ;
- analyser le rapport coûts/résultats : savoir mesurer le coût d'une action aux résultats attendus, définis dans le cahier des charges.

COMMENT CONSTRUIRE UN DISPOSITIF DE PILOTAGE

Ce qui distingue un dispositif de pilotage des supports de *reporting* (exemple : les bilans présentés en CSE) tient pour l'essentiel à sa finalité. Le dispositif de pilotage se doit d'être un support d'aide à la décision pour des décideurs, alors que le support de *reporting* est une photographie d'une situation passée.

En effet, un tableau de bord est un instrument de pilotage si :

- il permet aux décideurs d'agir en disposant régulièrement des éléments nécessaires à la prise de décision, et non de constater *a posteriori* ;
- il ne comporte pas plus de cinq à dix indicateurs sur lesquels le destinataire a une responsabilité ou une influence ;
- il est personnalisé en fonction de la politique de développement des compétences, des priorités, des objectifs de résultats et de fonctionnement de l'entreprise.

Le pilotage d'une activité suppose donc que l'on poursuive la réalisation d'un ou plusieurs objectifs. Il s'agira donc :

- d'identifier des objectifs (KPI) ;
- de mettre en perspective cette activité avec les objectifs poursuivis.

Une même activité peut aussi faire l'objet d'objectifs différents, pouvant correspondre à des enjeux différents, eux-mêmes suivis par des acteurs différents. Pour construire un indicateur, il faut donc se poser en amont les questions suivantes :

- À quoi doit servir cet indicateur ? À quel enjeu répond-il ? Quel objectif doit-il mesurer ? S'agit-il bien d'une action de pilotage ; c'est-à-dire permettant de prendre des décisions ?
- Quels en seront les destinataires (DG/DRH – Formation/Management) ? Faut-il créer une instance spécifique ?
- Quelles seront les informations nécessaires pour l'établir ?
- Qui fait quoi ?
- Niveau actuel à date ?
- Niveau cible à date ?
- À quelle fréquence le produire ?

EXEMPLES D'INDICATEURS DE PILOTAGE

Comme nous l'avons précédemment évoqué, l'obligation de formation pour les entreprises répond désormais davantage à une obligation de résultats (taux d'accès, réglementation, notion de développement des compétences...), qu'à une obligation de moyens. D'autre part, la notion de « formation » disparaît au profit de celle de « développement des compétences » et les modalités évoluent et se diversifient (formation à distance, AFEST, *digital learning*, *mobile learning*...).

Au regard de ces évolutions, il convient à la fois de fournir des indicateurs de pilotage :

- **plus synthétiques**, offrant une vision d'ensemble centrée sur les informations clés ;
- **plus précis**, offrant des clés de lecture permettant aux décideurs de lier les actions de formation aux enjeux stratégiques et business poursuivis ;
- **élargis**, permettant de suivre de nouvelles actions de développement des compétences telles que la mise en situation, le co-développement ou les communautés de pairs.

Offrir une vision d'ensemble des actions de développement des compétences

Le travail de **synthétisation des données** n'est réalisable qu'en utilisant des outils permettant une agrégation des données et une analyse facilitées, par exemple alimentant directement un **entrepôt de données unique consolidé**, produisant de manière simple, rapide et fiable l'ensemble des *reportings*. La création d'une interface avec les outils de gestion des frais est un plus pour faciliter l'analyse financière.

Les données d'entrées tels que l'effectif de référence ou le périmètre d'analyse doivent toujours être présentées en toute transparence pour faciliter la lecture par l'ensemble des acteurs de l'entreprise.

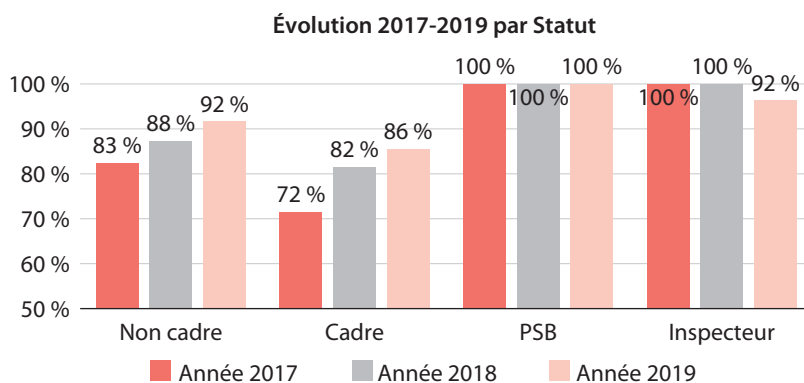
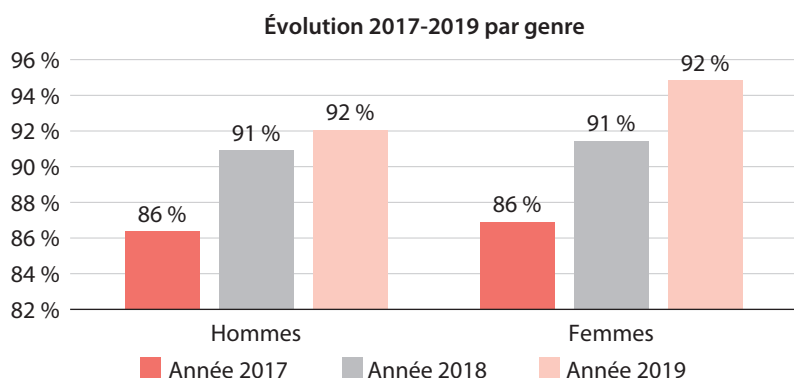
Ce préalable est le point de départ à la production d'indicateurs clairs et aisément compréhensibles, qui doivent donner la tendance générale « en un coup d'œil ».

Les principaux chiffres formation

- Nombre de sessions :
- Nombre de jours de formation :
- Nombre de personnes formées :
- Nombre de stagiaires :
- Nombre moyen de formations par collaborateur formé :
- Nombre de jours de formations par collaborateur formé :
- Effectif au 31/12/19 :

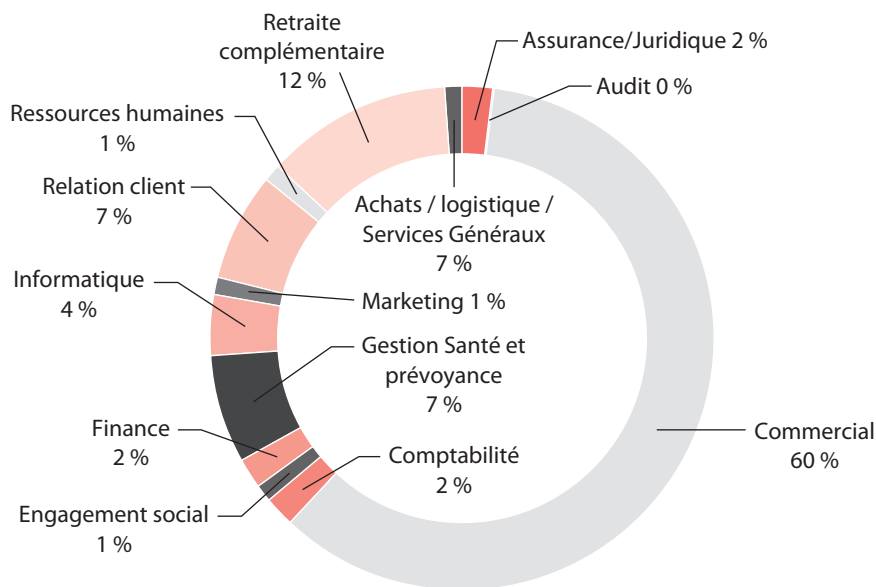
Les principaux chiffres de formation

Des comparatifs par année et/ou par type de population (genre, CSP, âge, ancienneté...) permettent ensuite de cibler les réponses apportées et de mieux appréhender les tendances d'évolution.

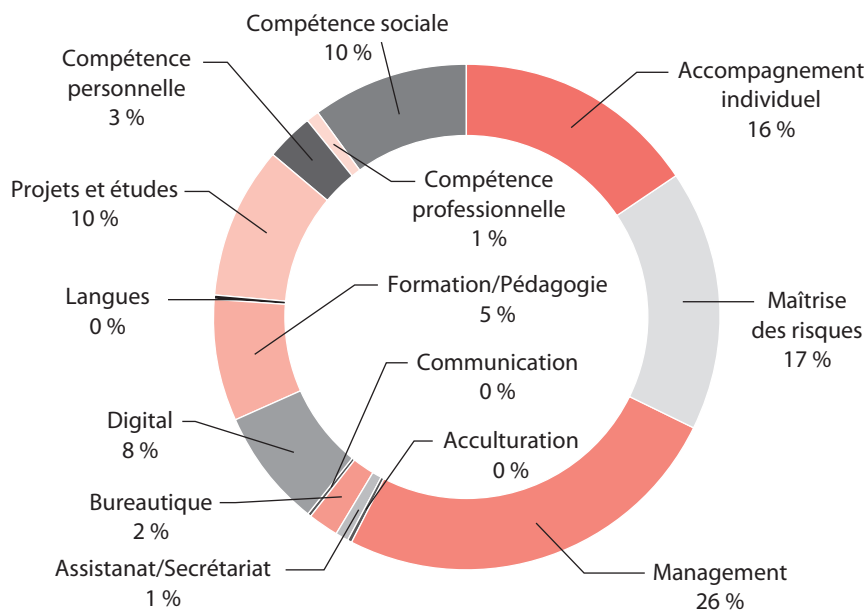


Exemples comparés de taux d'accès à la formation

Au-delà de ces informations générales, il convient d'identifier les principales thématiques abordées : ce qui relève du développement des compétences métier et ce qui relève du développement des compétences transverses et, au sein de celles-ci, les grandes tendances qui s'en dégagent pour l'entreprise.



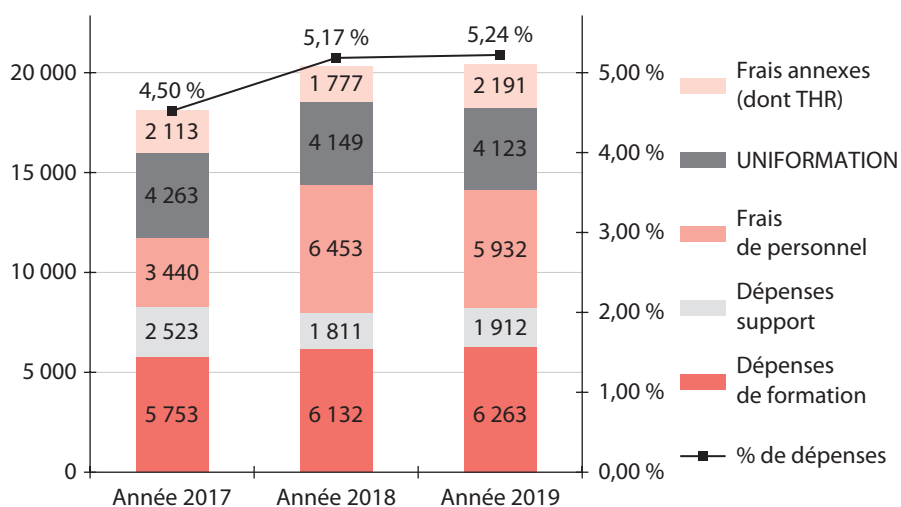
Exemple de répartition du nombre d'heures par domaines Métiers



Exemple de répartition du nombre d'heures par domaines transverses

Sur les aspects financiers, bien que les entreprises ne soient plus dans l'obligation de justifier des moyens mis en œuvre, l'effort d'investissement formation *via* sa représentation en masse salariale reste un point de repère. Au-delà, il importe de donner une vision synthétique au moyen d'un indicateur unique de l'évolution des dépenses

de formation et de ses différentes composantes, en agrégeant plusieurs indicateurs comme le présente la figure ci-dessous.



Évolution de l'investissement financier

Avec les évolutions législatives, le suivi de la rétrocession des sommes versées aux OPCO devient particulièrement complexe. Les remboursements étant étalés sur plusieurs années, des mécanismes de subrogation peuvent jouer dans certains cas mais pas tous... Dans ce cadre, c'est avant tout la contribution de l'entreprise aux OPCO qu'il est intéressant de suivre comme un coût, dans un objectif de maîtrise et d'optimisation des coûts.

Faire de la formation le *business partner* des métiers

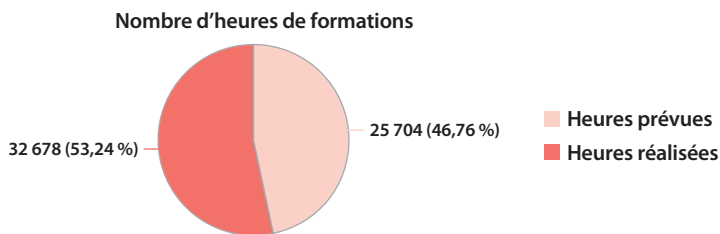
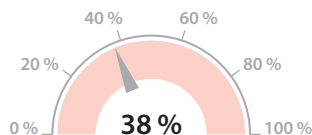
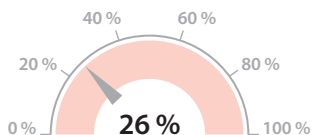
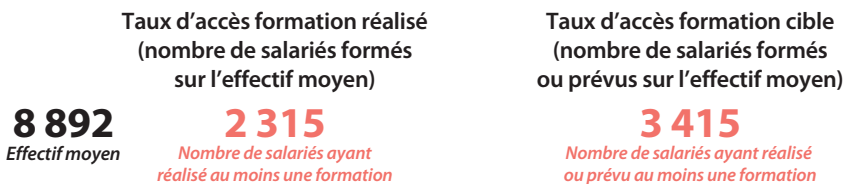
En parallèle de ces macro indicateurs, la précision et l'orientation métier du pilotage sont essentielles pour permettre aux directions formation de renforcer leur position de *business partner*. Les enjeux sont ainsi :

- d'offrir aux managers, aux directions métiers, voire aux DRH, une vision client métier de la formation ;
- d'enrichir les reportings avec des données précises et qui font sens ;
- de répondre plus facilement aux nombreuses demandes spécifiques et ponctuelles.

La production d'indicateurs précis et orientés business, qui peuvent croiser population cible, périmètre métier, objectif stratégique, plan prévisionnel et actions réalisées... ne peut se faire qu'avec des outils permettant une analyse facilitée. Pour y parvenir, il est nécessaire de :

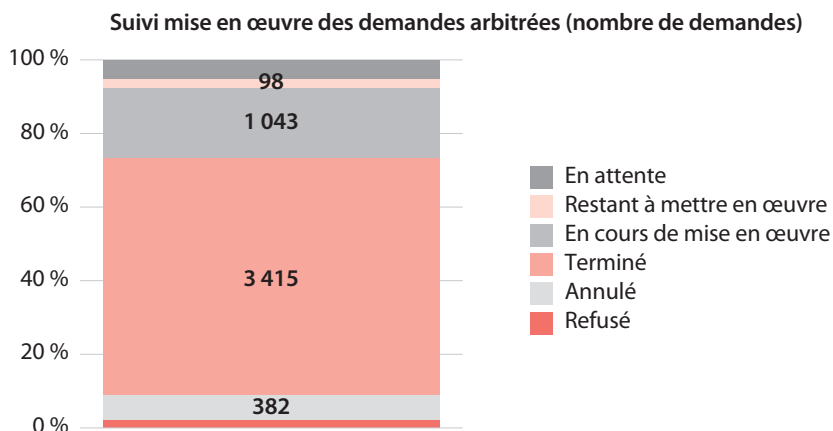
- fiabiliser et automatiser les données formation ;
- s'adapter aux organisations ;
- produire plus régulièrement des données pour un pilotage quotidien ;
- apporter une réponse au plus près des besoins des référents métiers et RH.

Ces éléments permettront de mettre en place des tableaux de bord accessibles à tous, mais également d'optimiser la production des bilans annuels.



Indicateur de suivi de réalisation des heures de formation projetées

Ce type d'indicateurs doit permettre à la direction formation de suivre et de mesurer l'efficacité des actions qu'elle met en œuvre, et de les valoriser en interne et en externe à l'entreprise.

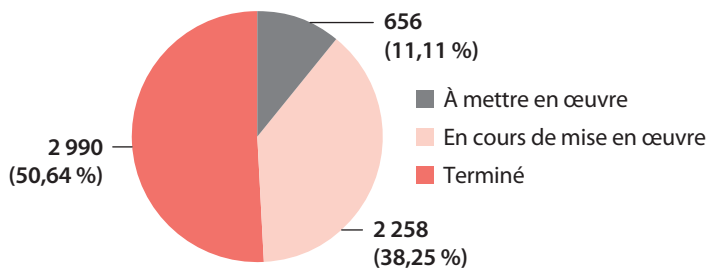


Date de fin d'arbitrage : 11 mars 2020 Référence de la dernière demande incluse dans l'arbitrage : 1 454 218

Les demandes refusées intègrent les refus « techniques » : demandes en doublons, demandes traitées par ailleurs ou dans le cadre d'une demande collective

Indicateurs de suivi de l'accès à la formation

Suivi mise en œuvre des formations (nombre de stagiaires)



712
Nombre sessions
planifiés xxx

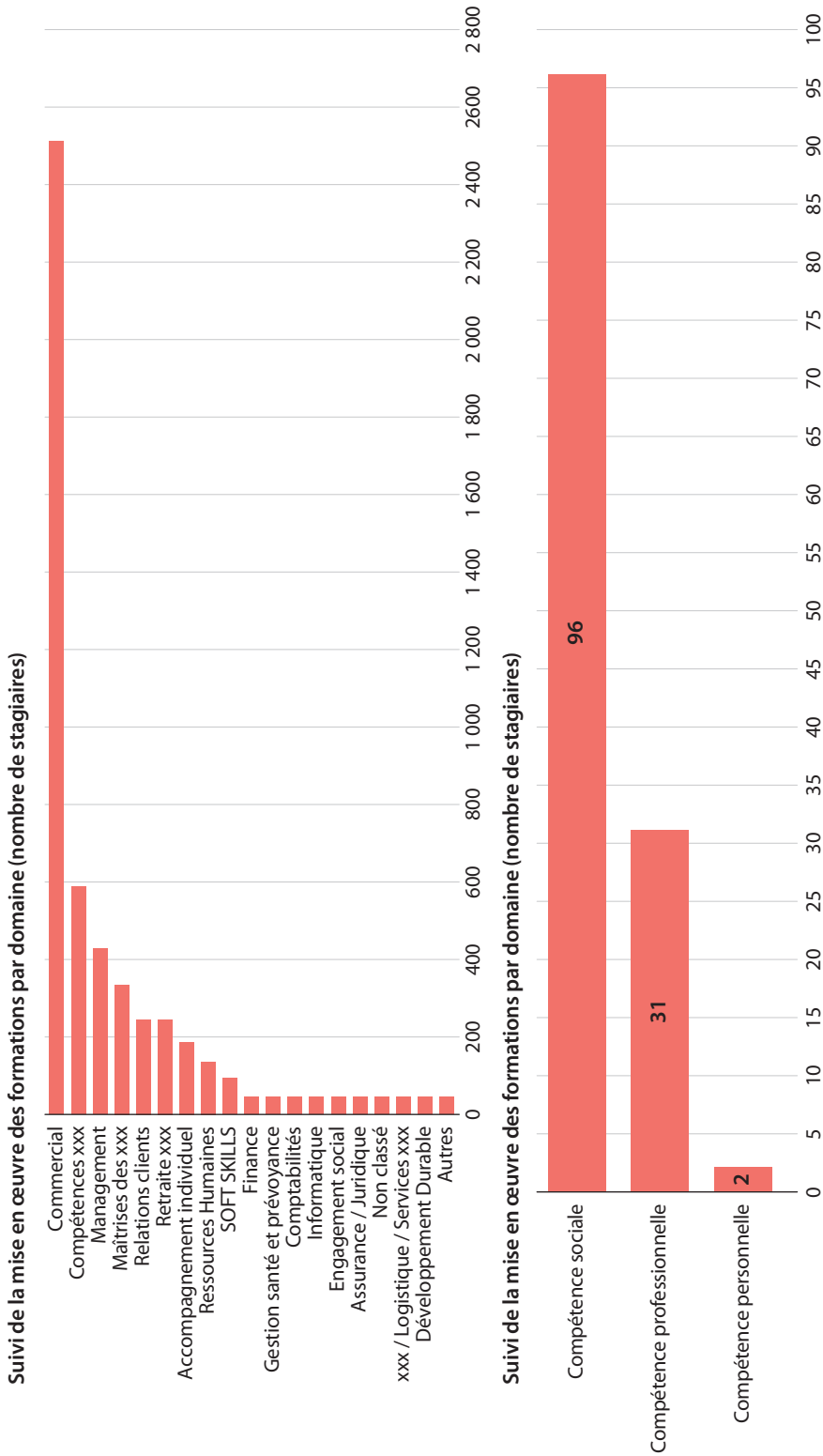
302
Nombre sessions
planifiés xxx

L'objectif est également de permettre aux Directions et managers métiers et à leurs partenaires RH de piloter le déploiement des actions de développement des compétences qu'ils ont engagées dans leur périmètre, au travers par exemple d'un suivi des domaines métiers ou transverses réellement complétés, de sessions spécifiques mais aussi des certifications réellement obtenues.

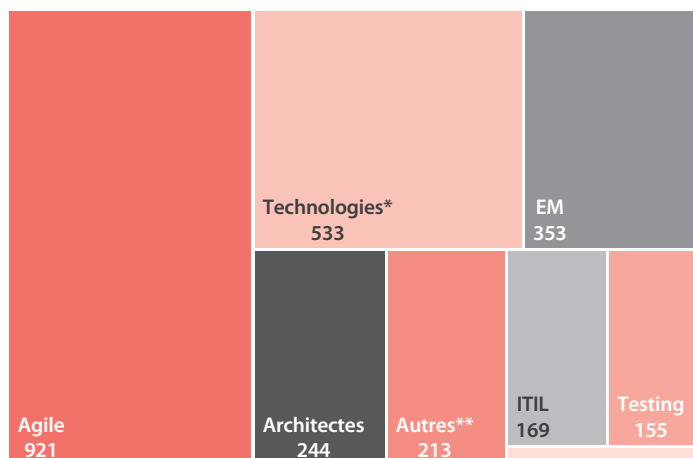
Les formations certifiantes

- 1 575 heures de formation certifiantes ont été suivies par les collaborateurs

Formation	Nombre de stagiaires	Nombre d'heure	Répartition
Certificat d'Expertise Professionnel en Management de la Protection Sociale.	5	340	22 %
Certification des managers de proximité – Licence générale « Gestion et Management »	5	480	30 %
Certification Product Manager/Product Owner avec Scaled Agile Academy	2	28	2 %
Certification SAFe 4,5 pour les équipes (SP)	6	77	5 %
Certification Scrum Master	6	84	5 %
Certification Scrum Product Owner – Certification pour 10 personnes	8	112	7 %
Certification Voltaire	8	24	2 %
ITIL *4 Foundation avec certification	1	21	1 %
Leading SAFe CERTIFIANTE avec Scaled Agile Academy	26	364	23 %
Mémoire actuaire	1	25	2 %
Préparation au certificat CMF	1	20	1 %
Total général	69	1 575	100 %



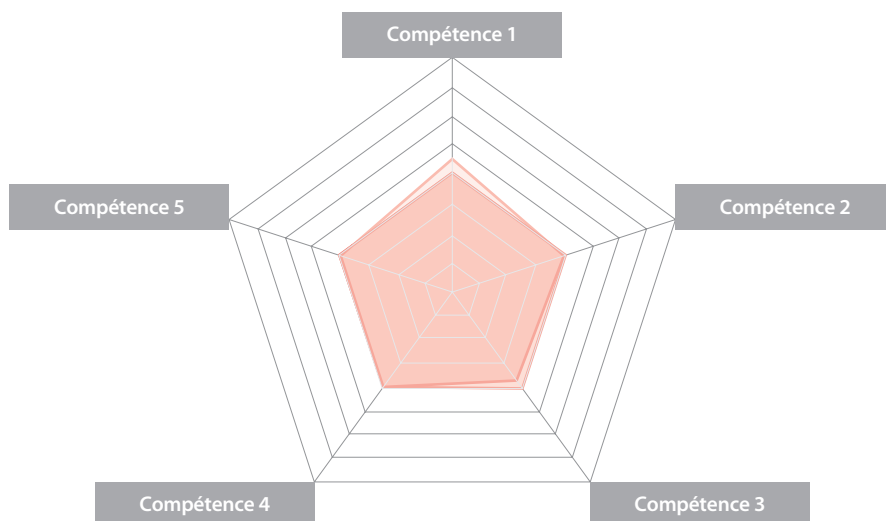
Exemple de répartition des certifications obtenus



RENDRE LES COLLABORATEURS ACTEURS DU DÉVELOPPEMENT DE LEURS COMPÉTENCES

Au bout de la chaîne, simplifier l'analyse et faciliter l'accès aux reportings doivent permettre aux collaborateurs de l'entreprise d'être acteurs du développement de leurs compétences, en mettant à leur disposition des indicateurs de suivi de leurs propres actions. C'est une nouvelle manière d'améliorer l'expérience apprenant.

Cela peut se traduire par exemple par une évaluation en amont de leurs compétences afin de mieux cibler le niveau de formation proposé, mais aussi par la vision des centres d'intérêt donnée par le collaborateur (formations suivies en libre-service, lecture d'articles...), pour lui proposer toujours plus de contenus répondant à ses appétences. La possibilité offerte au collaborateur de comparer son temps d'apprentissage et les résultats obtenus avec ses pairs constitue par ailleurs un fort levier de motivation et d'animation pédagogique.



Exemple d'une évaluation en amont des compétences de l'apprenant



Exemple de tableau de bord accessible à l'apprenant

MIEUX ÉVALUER LES ACTIONS D'APPRENTISSAGE

Dans le cadre de l'amélioration de la qualité de leurs formations et pour mesurer le niveau de satisfaction de leurs collaborateurs, les entreprises cherchent donc à optimiser leur processus d'évaluation.

Ainsi, elles doivent faire évoluer en profondeur leurs modalités d'évaluation et élargir la palette en fonction des besoins, comme :

- donner une tendance, voire laisser la possibilité aux collaborateurs de recommander une formation ;
- évaluer en profondeur certains cursus et stages clés, identifiés dans la politique de formation ou la stratégie de l'entreprise ;
- répondre aux exigences réglementaires et aux demandes des auditeurs...

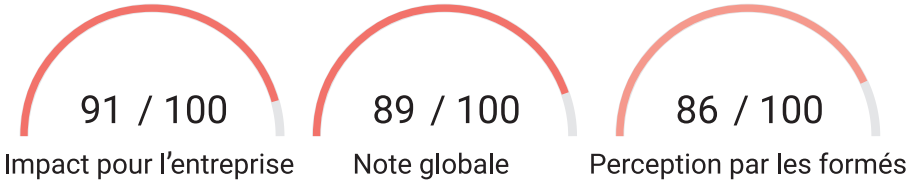
Comme pour les autres indicateurs, il convient de disposer d'une évaluation des formations plus simple et homogène, d'obtenir des rapports plus exploitables afin d'être en capacité de mieux animer le sujet.

Les entreprises doivent aujourd'hui gagner en productivité dans la préparation et l'analyse des évaluations et optimiser les coûts générés par l'utilisation des différents outils.

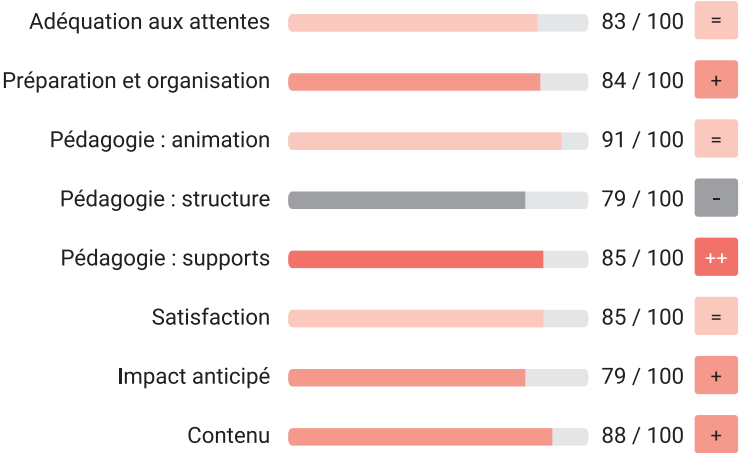
Cela suppose une automatisation de la conception des évaluations sans saisie manuelle, avec par exemple une analyse automatisée des verbatims émis dans les réponses aux questions ouvertes.

Pour y parvenir, il faut introduire davantage de souplesse avec un service sur-mesure, qui permet une évaluation pouvant s'adapter à différents besoins :

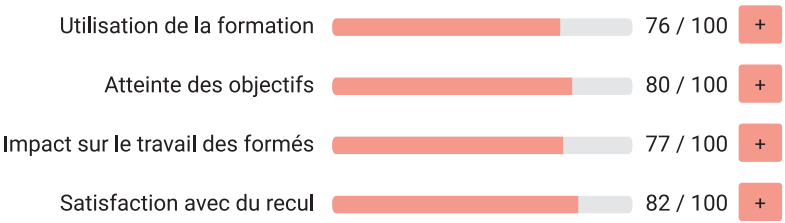
- évaluations à chaud et à froid ;
- mesure de l'acquisition des compétences ;
- évaluation d'événements ou séminaires ;
- tops et flops formation ;
- retour sur les attentes.



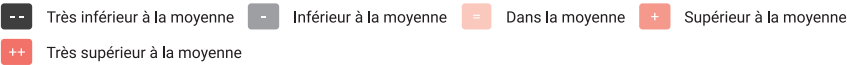
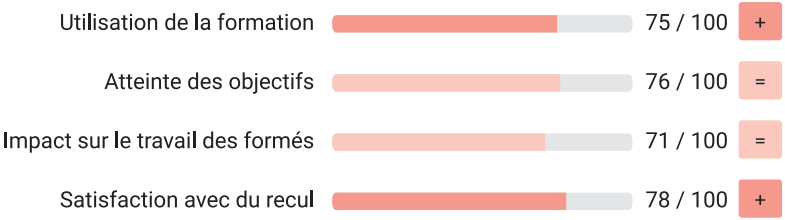
À CHAUD



À FROID



MANAGERS

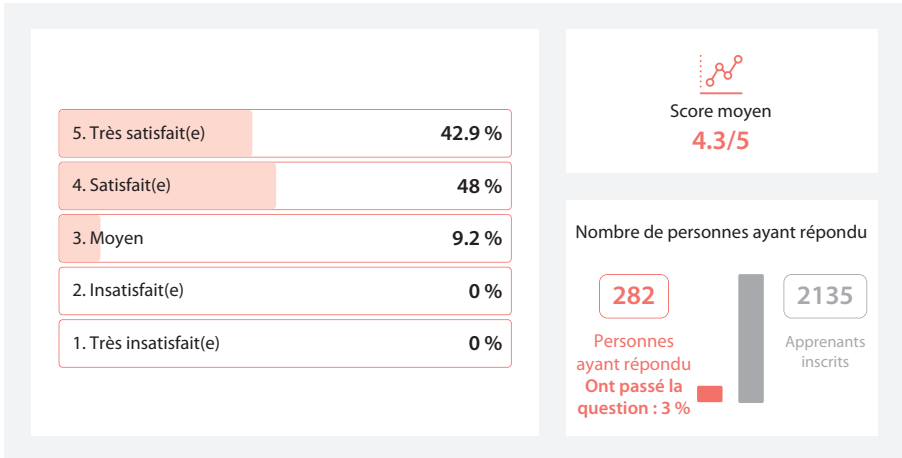


Exemple d'un tableau de bord d'évaluation d'une action de formation

Une facilité d'accès, tant pour les responsables de formation, les formateurs que pour les collaborateurs, avec des visuels clairs et lisibles, est essentielle comme en témoignent les illustrations ci-après.

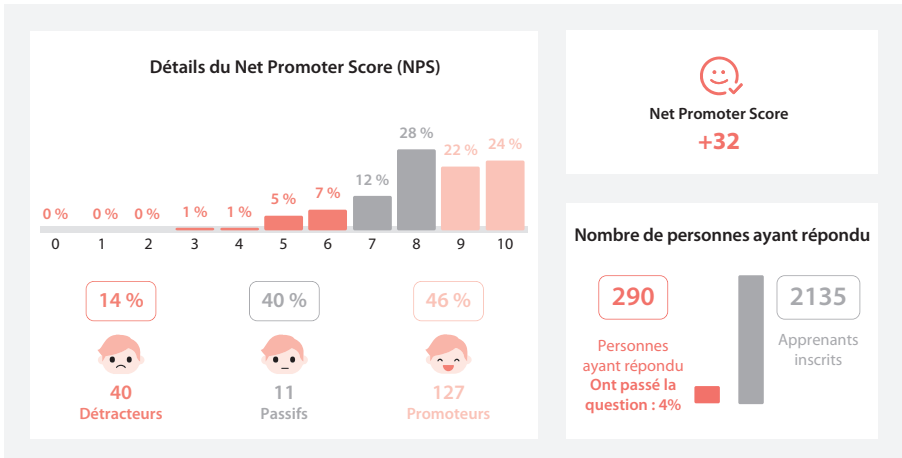


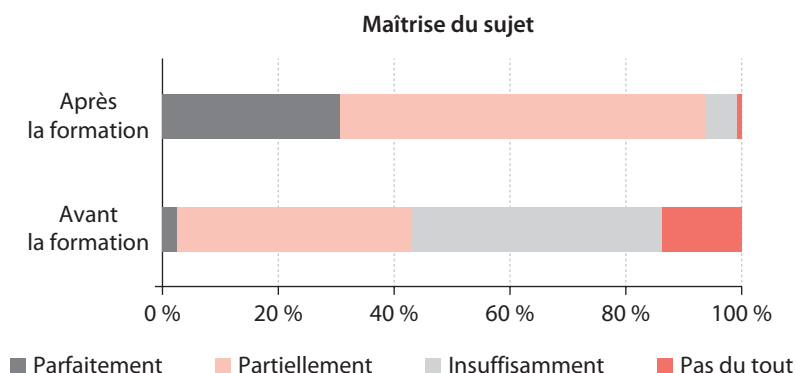
Comment évalueriez-vous votre satisfaction générale vis-à-vis de cette formation ?





Sur une échelle de 0 à 10, recommanderiez-vous cette formation à un collègue ou un pair ?

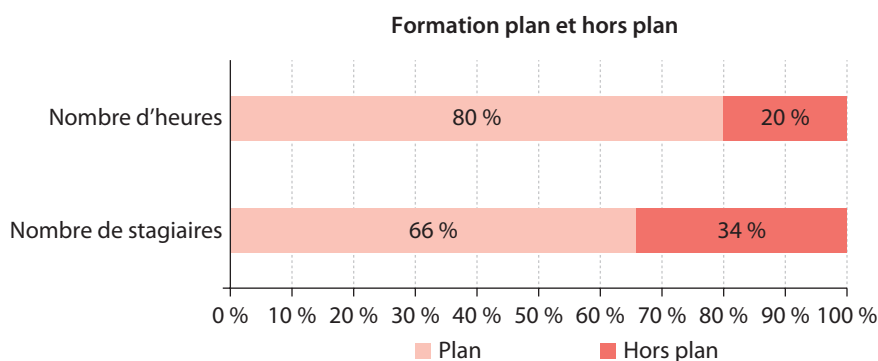




Exemple de notation de maîtrise du sujet

ÉLARGIR LE CHAMP DES POSSIBLES

La réforme de la formation professionnelle en cours élargit le champ des actions devant faire l'objet d'un reporting. Elle rend également nécessaire la mise en œuvre de reportings complémentaires ciblés sur certains axes de formation (lutte anti-blanchiment, protection des données). La notion élargie de pilotage des actions de développement des compétences doit tout d'abord dépasser la notion trop restrictive du plan de développement des compétences. Ainsi, au-delà des modules de formation distanciels inscrits au plan, l'offre des LMS permet un accès en « libre-service » à des contenus pédagogiques dont les collaborateurs savent de plus en plus se saisir. Il convient donc non seulement de piloter les contenus distanciels issus du plan, mais aussi ceux réalisés à l'initiative des collaborateurs.



Actions distancielles issues du plan et hors plan de développement des compétences

Autre exemple : avec la création de parcours de développement coconstruits avec les métiers et mobilisant de multiples modalités de formation, il est nécessaire de monitorer plusieurs types d'indicateurs, comme les taux de connexion, les ressources disponibles ou les experts mobilisés.

**Nbr coll. concernés**

➤ Santé Prév :

➤ Retraite :

➤ Commercial :

➤ DSIO (en cours de réalisation)

**Le taux de connexion***

➤ Santé Prév : 75 %

➤ Retraite : 43 %

➤ Commercial : 58 %

➤ DSIO (en cours de réalisation)

**Ressources disponibles**

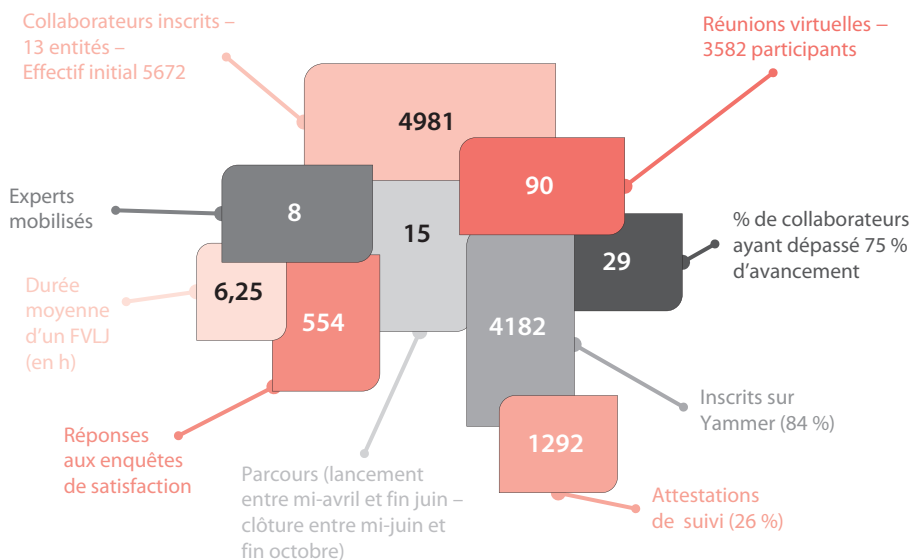
➤ Santé Prév :

➤ Retraite :

➤ Commercial :

➤ DSIO (en cours de réalisation)

*nombre de personnes s'étant connecté par rapport au nombre de personnes ayant accès

**Exemples d'indicateurs d'un parcours digital**

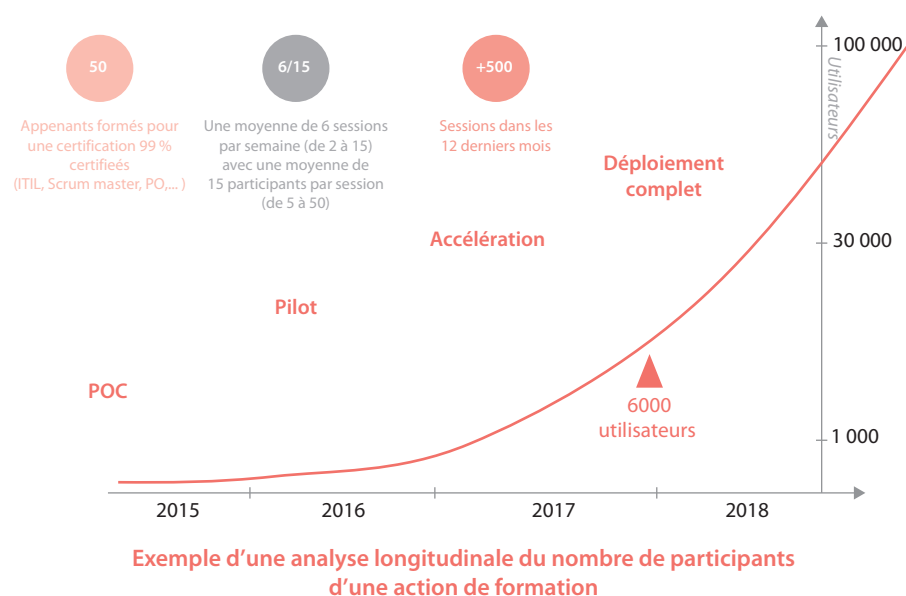
Dans le même esprit, il convient, en dehors des obligations légales et réglementaires, d'imaginer des indicateurs permettant de suivre les nouvelles modalités d'apprentissage. Mais, au-delà du classique présentiel/distanciel, comment répondre aux exigences de pilotage face à des modalités dont le « contrôle » nous échappe ?

Sans doute en réduisant ces exigences et en proposant des indicateurs qui font sens et donnent là aussi une tendance générale, une vue d'ensemble, plutôt qu'en recherchant l'exhaustivité.

On peut prendre comme exemple les formations suivies hors de la plateforme LMS. Tutos YouTube, MOOC en libre accès, conférences TED... nombreux sont les contenus riches et pertinents proposés à l'extérieur de l'entreprise. Comment dès lors en assurer le suivi ? Par exemple en mettant en place des circuits de remontée d'information

via les managers, les communautés d'apprentissage métier, les labs... permettant de consolider la veille des équipes formation sur les contenus les plus pertinents et les plus plébiscités. C'est aussi une occasion d'enrichir l'offre de contenus proposés au sein de la plateforme distancielle de l'entreprise.

Pour les actions de développement relevant, au sein du modèle 70/20/10, des mises en situation (70) ou de l'apprentissage par ses pairs, la tâche est plus ardue. Les plateformes de formation de pair à pair par exemple, porteuses de cette nouvelle tendance à la responsabilisation des apprenants, peuvent recenser le nombre de sessions créées, le nombre de « collaborateurs formateurs », le nombre d'apprenants inscrits... mais ne pourront pas, sans process contraignant, présenter une justification de la présence de l'apprenant inscrit. Une telle information n'étant ni indispensable ni même souhaitable, tant l'esprit d'ouverture et de libre accès se révèle peu compatible avec la mise en place d'un pilotage au millimètre.



Un autre exemple concerne les communautés d'apprentissage ou réseaux apprenants. Comment s'assurer de la qualité et des contenus proposés, comment en évaluer l'impact pédagogique ? Là encore, il n'est souvent pas possible de tout évaluer et sélectionner quelques données clés constituera une première étape pour mettre en place un dispositif de pilotage au périmètre élargi. Ainsi le recensement des communautés et de leur domaine d'expertise (métier ou transverse comme le digital par exemple), leur niveau d'activité (nombre de membres adhérents, nombre de membres actifs, fréquence des rendez-vous de partage et événements...) constituent d'ores et déjà de précieuses informations.

7

Devenir une organisation apprenante

BÉATRICE ARNAUD, ÉRIC MELLET ET PHILIPPE PIERRE

La gestion des savoirs en interne et des formes d'apprentissage organisationnel détermine plus que jamais la création de valeur ajoutée et la saisie durable d'un avantage concurrentiel. Ce chapitre propose de clarifier les principes fondateurs de l'organisation apprenante, et explore certaines de ses dimensions implicites pour l'action managériale.

SOCIÉTÉ APPRENANTE, ORGANISATION APPRENANTE ET PERSPECTIVES D'ARCHIPEL

La notion d'organisation apprenante fait référence à la vie elle-même : qui n'apprend pas est amené à disparaître. Cette réalité s'applique autant aux individus, qu'aux groupes et qu'aux institutions. Pour modifier, voire abandonner une routine, il faut désapprendre.

Si rien n'est plus difficile que de désapprendre, dès la petite enfance et tout au long de la vie, la recherche en sciences cognitives montre aussi que nous sommes tous « nés chercheurs » et donc potentiels apprenants.

Les innovations et apprentissages des uns encouragent normalement ceux des autres, à la double condition :

- d'apprendre en faisant et surtout de comprendre comment et pourquoi on l'a fait ainsi ;
- de partir de ce que vit l'intéressé : qu'est-ce qui va faire qu'il estimera avoir bien travaillé pour être reconnu ?

Par sa visée universaliste, le concept d'organisation apprenante se présente au premier abord comme un « idéal-type », et pourrait se réduire à une formulation d'un énième « *one best way* organisationnel », qui n'oserait pas dire son nom.

Nous défendrons pourtant sa fécondité, l'associerons au management interculturel et soulignerons la richesse des intuitions de ceux qui ont pu contribuer à son succès dans le monde des idées comme dans le champ de la pratique.

Peter Senge (1990), l'un de ses théoriciens les plus éminents, présente l'organisation apprenante comme un lieu où « *les personnes augmentent continuellement leurs capacités de créer les résultats qu'ils désirent vraiment, où de nouveaux modèles de pensée sont développés, où les aspirations collectives sont encouragées et où les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble* ».

Parce que le sens pratique commande de penser à plusieurs échelles, à différents niveaux, une « organisation apprenante » revient à se définir comme un ensemble dirigé par des personnes qui ont décidé d'utiliser de façon systématique l'intelligence de tous les acteurs (employés, clients, fournisseurs, alliés...), pour rendre le collectif créé de plus en plus efficace.

Une « organisation apprenante » est également, selon nous, exploratrice et protectrice des talents (personnes atypiques, différentes, performantes et généreuses) (Alter, 2012), qui ne pensent pas comme pense la majorité et vont pousser le corps social à apprendre continuellement sur lui-même, à décaler son regard, à questionner ses évidences, à revenir sur des idées reçues...

FOCUS

10 traits caractéristiques de l'entreprise apprenante

Dans une entreprise apprenante :

1. la définition de la stratégie s'appuie sur l'expérimentation, l'apprentissage et le « droit à l'erreur ». On ne se contente donc pas de sanctionner l'échec et les décisions prises qui s'écartent de celle du « chef » ;
2. la prise de décision est basée sur une approche participative (« tout le monde porte un savoir dans l'organisation »). Mais on évite de solliciter sans cesse pour produire des idées que l'on ne mettra pas en œuvre. Mieux vaut une action simple déployée longtemps qu'une myriade d'initiatives renforçant les effets d'affichage illusoires ;
3. le système d'information favorise la compréhension de la situation, la responsabilisation et l'initiative ;
4. les procédures d'audits et la comptabilité renseignent sur les performances et permettent de comprendre les mécanismes économiques et financiers ;
5. les échanges internes entre unités sont favorisés et forment une boucle vertueuse : exploitation des savoirs, capitalisation des savoirs et exploration de nouveaux savoirs... ;
6. la rémunération est flexible et récompense les performances dans le sens des valeurs et objectifs définis ;
7. les informations sur le marché et l'environnement sont récoltées par les collaborateurs du « front » et transmises dans l'organisation. On y encourage la culture du feedback ;
8. l'apprentissage se fait aussi par des échanges entre entreprises. On n'hésite pas à former ses équipes avec des entreprises de la même région, voire du même secteur d'activité ;
9. l'entreprise favorise un climat d'apprentissage et d'expérimentation. On encourage d'aller enseigner dans des écoles ou des universités pour saisir ce qui émerge et comprendre les attentes des jeunes et des moins jeunes ;
10. chacun dispose dans l'entreprise de possibilités d'auto-développement qui ne se résument pas à des stages de formation, mais favorisent une logique de confiance qui stimule, au final, l'innovation.

Le développement du concept d'organisation apprenante consacre un glissement d'une « logique des facteurs » technico-économiques qui structurait historiquement la pensée en gestion, vers une « logique des acteurs » mettant l'accent sur les phénomènes d'apprentissage, de formulation d'objectifs clairs et partagés, de haut niveau de participation des membres de l'organisation aux décisions, d'apprentissages interentreprises,

comme le développement de réseaux professionnels et de communautés de pratiques¹. Edgar Morin (2005), en précurseur, a su souligner qu'une organisation qui n'aurait que des libertés, et très peu d'ordre, se désintégrerait « à moins qu'il y ait en complément de cette liberté une solidarité profonde entre ses membres »².

FOCUS

Les passages nécessaires pour muter en « sociétés apprenantes » (d'après Taddei, Becchetti-Bizot et Houzel, 2017)

- Pour le *gouvernant* : du centre (politique)... à des centres (politiques, eux aussi, mais non officiels de décision, et défendant leur autonomie et leurs visions du monde, comme avec la crise française dite des « gilets jaunes »).
- Pour le *dirigeant* et les *partenaires sociaux* : de la doctrine « stratégie/structure/systèmes de gestion »... à celle inversée des « échos du terrain en *open source*/capitalisation des pratiques/décision co-construite » (comme avec le succès auprès d'un nombre important de dirigeants de l'entreprise dite « libérée »).
- Pour le *manager* : du commandement... à l'influence, avec une demande d'expérimentation et d'allègement de la ligne hiérarchique (comme avec les travaux précurseurs du management participatif, puis des cercles de qualité).
- Pour le *docte* : du pouvoir *ex cathedra* des experts supposés... à la force de ceux qui veulent comprendre avant d'agir, et font que les « sachants » doivent de plus en plus prouver qu'ils savent à ceux qui apprennent, et se muer en « mentor » ou « facilitateur » dans des « recherches participatives » (comme avec la récente catastrophe du Covid-19).
- Pour l'*apprenant* : de la salle de classe... à l'expérience apprenante de « tiers-lieux » (physiques et numériques) favorisant des dispositifs de développement à la fois plus personnalisés, plus interactifs, ludiques et inductifs.
- Pour *chacun* au quotidien : du « présentiel »... au « distanciel » propre à l'impact du numérique et du digital sur nos habitudes et comportements et à la transformation du rapport au savoir à l'ère numérique.

Ces passages illustrent que le travail et le temps seul du travail ne sont plus au centre de la vie d'un certain nombre de nos contemporains comme ils l'étaient autrefois, qu'ils

1. Dans cette perspective, la genèse du profit et de la croissance serait moins liée à la structure de l'industrie (barrières à l'entrée, structures, degré de concentration ou de diversification...) qu'à la capacité de l'entreprise à engager un processus original d'accumulation, de consolidation et de combinaison de ses ressources comme des compétences clés. C'est donc bien une capacité d'expérimentation permanente, d'investigation du fonctionnement organisationnel qui est en jeu comme C. Argyris et D. A. Schön (1996) en avaient pu tracer la voie.

2. L'auteur évoque une solidarité vécue fondée sur des « réseaux informels, les résistances collaboratrices, les autonomies, les désordres », qui sont des ingrédients nécessaires à la vitalité des entreprises et s'expérimentent notamment au cours de formations.

forment un îlot d'un ensemble « apprenant » plus vaste (travail et apprentissages dans plusieurs langues, carrières faites dans plusieurs entreprises, elles-mêmes soumises à des fusions, acquisitions, joint-ventures, à l'accroissement des mobilités professionnelles et géographiques...).

La notion « d'archipel » que nous proposons ici renvoie pour nous au passage d'une société pyramidale à une remise en cause des figures d'autorité du haut vers le bas (dans l'armée, l'école, l'Église, l'État...) et, au final, à la mise en interrogation de toute idée de centre unifié et perçu comme légitime par le plus grand nombre. Cette notion prend au sérieux ces nouvelles réalités apprenantes et ce passage du « centre » à des « centres », de la pyramide hiérarchique au réseau, du réseau au « réseau de réseaux », comme les points nodaux d'un archipel.

Ces passages ne signifient pas pour nous substitution d'un modèle explicatif à un autre, mais coexistence des facteurs à l'œuvre, invitation à une pensée systémique comme à une perspective transdisciplinaire dans un esprit de partage et de productions collectives de « communs » (sous licence *creative commons*). Sur ce point, les comparaisons internationales montrent que certains usages de l'intelligence artificielle ouvrent des possibilités nouvelles de recueil, d'observation et d'analyse de traces numériques d'activité qui peuvent être mises au service, sous conditions éthiques, de l'amélioration de la connaissance, de la qualité et du suivi des parcours d'apprentissage (*social learning*).

COURTE HISTOIRE D'UN CONCEPT À SUCCÈS

Retracer l'historique du concept d'organisation apprenante est loin d'être simple, du fait d'une littérature extrêmement abondante. En effet, l'organisation apprenante invite à « tisser ensemble » et emprunte, et c'est une force, à des champs théoriques et disciplinaires aussi divers que les sciences naturelles, l'approche sociotechnique, le management des ressources productives, le management stratégique, la gestion des ressources humaines, la sociologie des organisations, etc. Des philosophes, des psychologues, des professionnels du monde des affaires et bien d'autres ont influencé le domaine conceptuel de l'organisation apprenante en tant que processus (et non comme système déterminé, un monde clos pour des individus prédestinés). Nous soulignerons ici volontairement l'apport d'un nombre limité d'auteurs influents.

Durant les années 1950, les travaux d'Herbert Simon et de James G. March (1958) ont transposé la notion d'apprentissage au domaine de l'organisation, qui donnera lieu plus tard au concept d'apprentissage organisationnel. Les études de John Dewey ont souligné l'importance de l'apprentissage expérientiel ainsi que la nécessité d'une interaction pour réaliser un processus d'apprentissage (Dewey, 1938)¹. Lors des conférences

1. « La continuité, c'est lorsqu'une personne fait l'expérience de quelque chose, et qu'elle est stockée et poursuivie dans le futur. L'interaction fait référence au phénomène qui se produit lorsque l'expérience passée interagit avec la situation actuelle » (Dewey, 1938).

Macy¹, Gregory Bateson et Margaret Mead ont œuvré pour sensibiliser les groupes interdisciplinaires présents à la « pensée systémique ». De son côté, Carter McNamara (2008) a défini un système comme un ensemble organisé de parties qui passent par un certain processus pour produire des résultats qui, ensemble, permettent d'atteindre l'objectif global souhaité pour le système. Tout système tend vers le désordre (on parlera alors d'« entropie »). Penser la complexité implique ainsi de penser le désordre et non de le fuir systématiquement. Cette complexité invite aussi à envisager un certain nombre de scénarios pour l'action qui verront leur bonne application soumise aux aléas et, plus encore, à une « intelligence » sans cesse en éveil. On pourrait parler de « pari », qui vaut par son intention mais peut-être surtout par une pratique de l'auto-critique constructive.

Kurt Lewin (1997) crée le Centre de recherche sur la dynamique de groupe au MIT et travaille sur les notions de « productivité » d'un collectif, de communication interpersonnelle, de perceptions sociales croisées, de relations entre les groupes, ainsi que de modalités d'appartenance à un groupe. Ces domaines de recherche ont eu une grande influence sur le concept de l'organisation apprenante.

Richard Cyert et James G. March (1963) ont développé le concept d'apprentissage organisationnel. Les organisations y sont des structures « réactives », car elles accumulent et adaptent leurs connaissances en fonction d'un environnement changeant. Face à ce contexte, ces auteurs invitent à penser que le comportement d'une organisation correspond – en large partie – à l'ensemble des décisions qui y sont prises. Ils distinguent utilement des changements radicaux et des changements « graduels » pour adapter continuellement l'organisation à son environnement. L'existence de routines organisationnelles explique que les individus font des choix au fur et à mesure de l'expérience qu'ils acquièrent. Ils changent leurs décisions en fonction de l'apprentissage (accumulation d'expériences) pour résoudre les problèmes de manière plus efficace. Parce que les comportements des acteurs ne sont pas totalement déterminés, parce que les individus pourraient agir autrement, ces individus produisent la société qui les produit (Giddens, 1990) !

Chris Argyris et Donald Schön ont développé le modèle de l'apprentissage en « simple boucle » et en « double boucle », qui a eu un impact considérable sur le concept d'apprentissage organisationnel, avec l'hypothèse que l'apprentissage implique la détection et la correction des erreurs. L'apprentissage en « boucle simple » est celui qui consiste à identifier une nouvelle stratégie qui traitera et fonctionnera dans le cadre des variables existantes, et correspond à des améliorations des processus sans remettre en cause les fondamentaux. En revanche, dans l'apprentissage en « double boucle », on remet en question les variables elles-mêmes ainsi que les valeurs et les représentations qui les sous-tendent. Dans une organisation apprenante, il existe cette capacité à bousculer les présupposés et à apprendre collectivement en « double boucle » (Argyris et Schön, 1996).

1. De 1942 à 1953, les conférences Macy, organisées à New York par la fondation Macy, rassemblèrent un groupe interdisciplinaire de mathématiciens, logiciens, anthropologues, psychologues et économistes, qui s'étaient donné pour objectif d'édifier une science générale du fonctionnement de l'esprit. Elles furent notamment à l'origine du courant cybernétique, des sciences cognitives et des sciences de l'information.

Pour sa part, Senge (1990) a synthétisé et popularisé le concept d'« organisation apprenante » avec son livre *La cinquième discipline*, un livre fondateur de l'organisation apprenante. Il a identifié la pratique de cinq disciplines pour rendre l'apprentissage organisationnel différent de l'apprentissage traditionnel. Pour mettre en œuvre ces apprentissages, l'auteur estime que l'organisation qui veut devenir apprenante doit développer cinq activités : la résolution de problème en groupe, l'expérimentation, tirer les leçons des expériences, apprendre avec les autres et transférer les connaissances.

David Garvin (1993), professeur à la Harvard Business School, définit le concept en ces termes : « une organisation capable de créer, d'acquérir et de transférer des connaissances et ainsi de modifier son comportement pour refléter de nouvelles connaissances et en accord avec une nouvelle manière de voir les choses ».

Si le changement est la seule constante à laquelle nous devrions nous attendre dans les relations de travail, nous devons questionner sans cesse le socle culturel des structures organisationnelles hiérarchiques devenues traditionnelles, perçues souvent comme rassurantes et comme « allant de soi », mais qui sont souvent inutilement conservatrices ou peu capables de profiter d'événements externes subis (Johnson, 1993). Senge rappelle que la toute première chose nécessaire pour créer une organisation apprenante est un leadership efficace, qui n'est pas basé sur une hiérarchie traditionnelle, mais plutôt sur une coordination fine de personnes diverses, présente à tous les niveaux du système social (Senge, 1996). Nous devons également nous rendre compte que nous avons tous le pouvoir inhérent de trouver des solutions aux problèmes auxquels nous sommes confrontés, et que nous pouvons et allons envisager un avenir et aller de l'avant pour le créer.

En France, le concept d'apprenance (pour le mot *learning*) est apparu dans la première moitié des années 1990, revigoré par les travaux de Senge aux États-Unis et sa diffusion à l'échelle de la planète. Le concept d'« apprenance », utilisé dans la traduction en français du livre de Senge, inclut et transcende le concept d'apprentissage car il responsabilise l'apprenant, le rend acteur et l'engage dans un processus constant de réflexivité. Il s'agit de capitaliser sur les expériences de chacun, d'apprendre à partir du partage de celles-ci, d'envisager les scénarios futurs, afin d'accroître la réactivité et le potentiel créatif des hommes et des organisations (Senge, 2015). L'apprenance est une attitude favorable à l'apprentissage. Elle peut s'acquérir et se développer tout au long de la vie. Les réflexions d'Hélène Trocmé-Fabre (1999) éclairent aussi ce concept d'apprenance comme un apprentissage en mouvement et dans la durée¹. Par la suite, le concept d'apprenance a été popularisé par Philippe Carré qui propose en 2005 cette définition : « un ensemble stable de dispositions affectives, cognitives et conatives, favorable à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ».

1. « Ce néologisme a été choisi de préférence à "apprentissage", encore fréquemment utilisé pour désigner le statut de l'apprenti. L'apprenance est un concept plus vaste, nomade et métissé. Le mot "apprenance", grâce à son suffixe (-ance) indique qu'il s'agit d'un processus s'inscrivant dans la durée. Il rappelle au monde éducatif que l'aridité pédagogique n'a pas lieu d'être, et qu'il existe une alternative aux logiques d'exclusion et de compétition que l'école encourage, tant qu'elle ne reconnaît pas que la capacité d'apprendre est la caractéristique du vivant. L'école ira mieux lorsqu'elle aura une vision anthropologique forte de son propre rôle et qu'elle reconnaîtra à l'apprenance le statut de patrimoine de l'humanité » (1999).

LES CINQ DISCIPLINES DE PETER SENGE

Senge a développé un concept qui a pris racine à une époque où les entreprises étaient moins soumises à la complexité. L'organisation apprenante répond aux besoins accrus d'agilité, d'innovation et de transformation. L'organisation apprenante allie la triple perspective d'apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Elle a ainsi la capacité à transformer ses logiques d'action, de collaboration et d'organisation. Elle se nourrit constamment d'un besoin permanent d'apprendre au niveau de ses membres.

Pour Senge, le véritable apprentissage est au cœur de ce qui fait de nous des êtres humains. En apprenant, nous nous recréons tout en faisant partie intégrante du processus génératif de la vie. Une organisation apprenante développe sans cesse sa capacité à coconstruire son avenir avec ses membres.

Connaître les règles de survie ou d'adaptation est certes nécessaire, mais doit être complété par une « apprenance générative », une apprenance qui renforce la capacité à créer et à innover.

Senge a défini les fondamentaux de l'organisation apprenante en cinq disciplines, qui, combinées, permettent l'émergence de l'intelligence individuelle et collective.

- Une discipline au niveau intégral : la pensée systémique, pierre angulaire conceptuelle, est la discipline qui a donné son nom au livre, *La cinquième discipline*. Elle est la discipline qui englobe les quatre autres.
- Deux disciplines qui se pratiquent au niveau individuel : maîtrise personnelle et modèles mentaux pour se développer sur le plan individuel et qui sont les prémices d'un travail en équipe.
- Deux disciplines au niveau collectif : construire une vision partagée et apprendre en équipe.

PENSÉE SYSTÉMIQUE

« La pensée systémique est une discipline qui consiste à voir les phénomènes dans leur intégralité. Elle permet d'étudier les interrelations plutôt que les éléments individuels, d'observer des processus de changement plutôt que des images statiques. » (Senge, 2015)

La pensée systémique, issue des travaux de Jay Forrester sur la dynamique des systèmes (1969), consiste à entraîner sa capacité à regarder le monde et les organisations comme des systèmes vivants, composés d'éléments en interaction. Elle nécessite au préalable de changer d'état d'esprit et d'être sensible aux relations subtiles entre les éléments d'un système afin de détecter les impacts de tout changement sur son ensemble. Elle aide à discerner les interrelations plutôt que les liens simples et linéaires de causes à effets, et fait ainsi ressortir des liens entre des domaines vus comme séparés. La dynamique des systèmes permet de démontrer comment les processus complexes de rétroaction peuvent créer des types de comportement problématiques au sein des organisations. Elle consiste à développer l'aptitude à repérer et à corriger les dysfonctionnements systémiques de l'organisation. Se focaliser sur les symptômes visibles ne permet pas de voir les structures sous-jacentes à nos actions, ce qui nous fait

passer à côté des problèmes de fond. Ainsi, face à un problème, nous avons tendance à trouver au plus vite des solutions rapides car le temps est devenu une denrée rare, alors que le point de vue systémique est orienté vers la vision à long terme. Les éléments de base de la dynamique des systèmes tels que les diagrammes systémiques, les boucles de rétroaction ainsi que les archétypes, invitent à prendre une décision basée sur une prise de recul, de la réflexion, du partage et le dialogue. L'organisation apprenante repose d'abord sur le changement d'état d'esprit de ses membres ; il s'agit de se considérer comme faisant partie intégrante d'un tout plutôt que comme un élément séparé et autonome ; d'accepter l'idée que nos problèmes viennent de nos propres comportements plutôt que ceux des autres ou des événements externes. La pensée systémique permet d'appréhender le tout plutôt que les parties. Il ne s'agit pas de faire abstraction de la complexité, mais d'en faire un récit cohérent qui montre quelles sont les raisons de tel ou tel problème et quelles solutions sont efficaces de manière permanente.

FOCUS

Les 11 principes de la pensée systémique selon Peter Senge

1. Les problèmes d'aujourd'hui viennent des solutions d'hier.
2. Plus vous poussez dans un sens, plus le système pousse dans l'autre.
3. Les comportements s'améliorent avant d'empirer.
4. La solution de facilité vous ramène au problème de départ.
5. Le remède peut être pire que le mal.
6. Qui va lentement va plus vite.
7. Les causes et les effets ont des rapports lointains dans le temps et dans l'espace.
8. De petits changements peuvent provoquer de grands résultats – mais les domaines à plus fort effet de levier sont souvent les moins évidents.
9. Vous pouvez avoir le beurre et l'argent du beurre, mais pas en même temps.
10. Un éléphant coupé en deux ne fait pas deux petits éléphants.
11. Les reproches ne sont pas de mise. L'extérieur est un mythe. Nous, et la cause de nos problèmes, faisons partie d'un seul et même système.

MAÎTRISE PERSONNELLE

« La maîtrise personnelle est l'expression que mes collègues et moi-même donnons à la discipline de développement personnel et d'apprenance. Les individus qui bénéficient d'un haut niveau de maîtrise personnelle réussissent continuellement à améliorer leur capacité à atteindre les résultats qu'ils recherchent vraiment. L'essence de l'organisation apprenante se nourrit d'un besoin permanent d'apprendre. » (Senge, 2015)

La maîtrise personnelle recouvre principalement deux attitudes. En premier, clarifier ce qui est vraiment important pour nous (nos valeurs, notre intention) et ensuite analyser avec lucidité notre réalité quotidienne. La juxtaposition entre ce que nous

recherchons et où nous en sommes par rapport à ce que nous désirons donne lieu à ce que Senge appelle une « tension créatrice », une force née de notre volonté de voir ces deux états se rejoindre. Ainsi, la tension créatrice de l'écart entre la réalité et la vision produit l'énergie et la motivation nécessaires pour réaliser notre vision. Selon Robert Fritz, « l'important n'est pas ce qu'est la vision, mais ce qu'elle fait faire » (1989). C'est par la connaissance de soi que nous pouvons atteindre nos objectifs et posséder un regard juste sur la réalité qui est aussi important qu'une vision claire. Une des caractéristiques de la maîtrise personnelle est la réflexion menée sur nos modèles mentaux sous-jacents qui peuvent nous bloquer et nous empêcher d'atteindre cette vision. L'échec devient alors un simple écart entre la réalité et notre vision, une occasion d'apprendre et de mieux appréhender la situation ou d'affiner une stratégie. Le renoncement consiste à rester dans notre réalité présente. Cette discipline nous invite à un processus progressif, un état qui n'est jamais acquis une fois pour toute et qui dure toute la vie.

Elle consiste à vivre sa vie comme un acte créatif et non comme une réaction au contexte environnemental. Ainsi, l'organisation porte la responsabilité de mettre en place des conditions favorables pour encourager et soutenir ceux qui souhaitent s'engager à développer leur maîtrise personnelle.

FOCUS

Caractéristiques de ceux qui bénéficient d'un haut niveau de maîtrise personnelle

- Ils ont un certain dessein (plus une vocation qu'une bonne idée). Ils font de la réalité quotidienne un allié plutôt qu'un obstacle.
- Ils utilisent les forces du changement à leur profit plutôt que de leur résister.
- Ils sont toujours à la recherche d'une compréhension plus exacte du monde.
- Ils se sentent solidaires des autres, en phase avec tous les aspects de la vie.
- Ils ne sacrifient rien à leur personnalité.
- Ils ont un regard lucide et juste sur la réalité et une vision.
- Ils ont de la ténacité pour maîtriser la tension créatrice.
- Ils se sentent partie prenante d'un vaste processus de création, qu'ils peuvent influencer mais non contrôler.
- Ils vivent un apprentissage permanent, ils « n'arrivent jamais ».
- Ils sont lucides sur leur incompétence ou ignorance.
- Ils gardent confiance en eux.

MODÈLES MENTAUX

« Les modèles mentaux sont des postulats, des généralisations, voire des représentations ou des images profondément enracinés qui influencent notre compréhension du monde et nos actes. Très souvent, nous ne sommes conscients ni des modèles mentaux, ni de leurs effets sur nos comportements. » (Senge, 2015)

L'objectif de cette discipline est de faire émerger et prendre conscience de nos croyances, représentations, hypothèses, préjugés que nous avons sur nous, sur les autres et sur le monde en général. Il s'agit d'interroger leur pertinence au regard de la réalité et du contexte et de s'ouvrir à la possibilité de les remettre en question pour les enrichir et les transformer afin d'ouvrir de nouveaux champs des possibles. En effet, la réalité n'est pas une mais multiple. Ces modèles mentaux opèrent généralement à un niveau inconscient, à notre insu. Ils sont actifs et influencent profondément notre perception de la réalité, notre façon de voir le monde, et impactent nos comportements et nos décisions. Faire émerger les modèles mentaux nous donne un esprit critique et davantage de liberté d'action pour innover et sortir du cadre. Pour une organisation et les individus qui la composent, la discipline des modèles mentaux consiste à examiner et interroger sans cesse la carte du monde à partir de laquelle ils opèrent.

Nous ne pouvons pas nous orienter dans notre environnement sans ces cartes mentales du monde, mais elles sont par définition plus ou moins fausses ou incomplètes et impactent profondément nos comportements. Selon Schön (1983), il s'agit de devenir un « praticien réflexif », de développer sa capacité à observer sa manière de penser. La maîtrise de cette discipline nécessite de la pratique, de la persévérance, et l'organisation a la responsabilité de proposer des environnements d'expérimentation et de s'ouvrir à de nouveaux modèles managériaux. Cette discipline constitue le levier le plus puissant en matière de changement profond. La culture d'une organisation et ses valeurs offrent un référentiel de modèles mentaux collectifs. C'est pourquoi, pour transformer une organisation, il est impératif d'interroger ses *a priori* culturels, son histoire et ses mythes fondateurs.

VISION PARTAGÉE

« Pour qu'une vision soit réellement partagée, il faut que vous et moi ayons la même image en tête, que nous nous sentions engagés l'un et l'autre à la réaliser, non pas chacun de notre côté, mais ensemble. Dans ce cas, nous sommes unis, liés par une aspiration commune. La vision partagée est vitale pour les organisations apprenantes. Elle donne une raison d'être et l'énergie pour apprendre. » (Senge, 2015)

Cette discipline propose de partager une même vision ou image de l'avenir, de ce que nous désirons créer ensemble pour susciter l'enthousiasme collectif. Une vision est partagée lorsqu'un collectif (équipe, organisation ou système d'organisations) a une représentation et une perception fortes de l'objectif et un désir important de l'atteindre. Elle implique nécessairement un engagement et un désir de chacun et se base sur les visions personnelles pour favoriser leur transition vers la vision partagée. Il s'agit de construire, d'affiner et d'animer continuellement cette vision avec l'ensemble des acteurs concernés, et à mesurer avec eux les avancées et les écarts. La vision partagée modifie et enrichit la relation entre une organisation et ses membres : elle n'est plus « leur » organisation mais devient « notre » organisation. Elle consiste à coconstruire une compréhension commune, à affiner, à partager avec les autres et à mesurer les écarts et avancées vers la vision. Elle favorise des façons de penser nouvelles et la libération des aspirations individuelles et collectives.

Une vision partagée et authentique donne une raison d'être et les individus ont l'énergie et la motivation nécessaires pour apprendre et donner le meilleur d'eux-mêmes. Ils s'engagent alors dans cette aventure collective non pas parce qu'ils doivent le faire, mais parce qu'ils le désirent et se sentent acteurs à part entière et responsables de sa réussite et de son accomplissement. La vision partagée encourage fortement l'expérimentation, l'engagement, la motivation et l'innovation.

APPRENDRE EN ÉQUIPE

« L'apprentissage individuel n'est plus le facteur à prendre en compte pour l'apprenance organisationnelle. Les gens apprennent sans cesse sans que cela profite à leur organisation. En revanche, si une équipe réussit à apprendre collectivement, elle devient un microcosme de l'apprenance à travers l'organisation. Ainsi, son expérience a toutes les chances de se diffuser rapidement dans l'organisation, à travers les individus et d'autres groupes. [...]

L'apprenance en équipe est une discipline collective, bien qu'elle implique des aptitudes et compétences individuelles. » (Senge, 2015)

Le manque de collaboration et de coopération est un obstacle majeur à la performance des organisations. La richesse qui émerge du collectif est beaucoup plus que la somme des intelligences des individus et peut faire la différence. En effet, l'organisation en silos où l'expert est seul dans sa tour d'ivoire ne répond plus aux enjeux de la complexité d'aujourd'hui. La discipline de l'apprenance en équipe consiste à nourrir sans cesse les processus qui permettent à une équipe de réaliser ses objectifs, en ligne avec ce qui fait sens pour elle et l'organisation. C'est par cette démarche que l'équipe se perfectionne en tant qu'équipe, tout en développant les compétences de chacun de ses membres. Ce type d'apprentissage s'appuie largement sur la pédagogie réciproque et le dialogue permettant innovation, intelligence collective, agilité ou adaptation permanente à l'environnement. C'est ce qui assure la pérennité et le développement durable de l'organisation. Senge définit une équipe comme « un groupe de personnes qui ont besoin les uns des autres pour agir et pour apprendre ». Apprendre en équipe est la discipline qui demande le plus d'efforts au niveau intellectuel, émotionnel et social. La discipline de l'apprentissage en équipe commence par le dialogue, la capacité de ses membres à suspendre leurs modèles mentaux et à entrer dans une véritable réflexion commune. Le dialogue est un échange libre et ouvert qui encourage les interactions (en binôme, en petit groupe ou en grand groupe) et exige une écoute très attentive. Il génère ainsi une réelle capacité à apprendre les uns des autres. Par le dialogue, une équipe accède à un niveau de compréhension qu'un individu ne peut atteindre tout seul. Selon David Böhm (1996), trois conditions sont vitales pour donner lieu à un dialogue constructif : interroger et suspendre ses modèles mentaux, considérer les autres comme des alliés, et faciliter le dialogue avec un animateur.

Une organisation devient une organisation apprenante quand tous les membres, à tous les niveaux managériaux, apprennent, par la coopération et la collaboration, à développer et à améliorer leurs capacités et leurs performances, en étant ouverts et en souhaitant apprendre continuellement des uns des autres.

L'organisation apprenante sous-entend des attitudes qui dépassent de simples outils managériaux, puisqu'elle touche au cœur même de la transformation des hommes et des organisations. L'idée est la suivante : « je me transforme moi-même pour transformer mon organisation » (Arnaud et Ejeil, 2018).

Il est important que les cinq disciplines se développent ensemble pour générer un vrai socle, bien que leur mise en pratique simultanée représente un défi supplémentaire. L'organisation apprenante est une philosophie d'action plutôt qu'une simple démarche : il s'agit de développer en continu l'organisation et ses membres pour innover et construire son avenir.

Ce n'est pas une méthode spécifique avec des étapes précises à déployer dans l'ordre. Elle se vit et s'expérimente pour s'adapter à l'environnement et au contexte de chaque organisation. Elle utilise toutes les ressources dont elle dispose pour mobiliser les énergies humaines autour d'un socle partagé de valeurs.

Chacun, à son niveau, devient un acteur de changement capable d'agir sur les structures et les systèmes dont il fait partie.

STRATÉGIES POUR DÉVELOPPER UNE ORGANISATION APPRENANTE

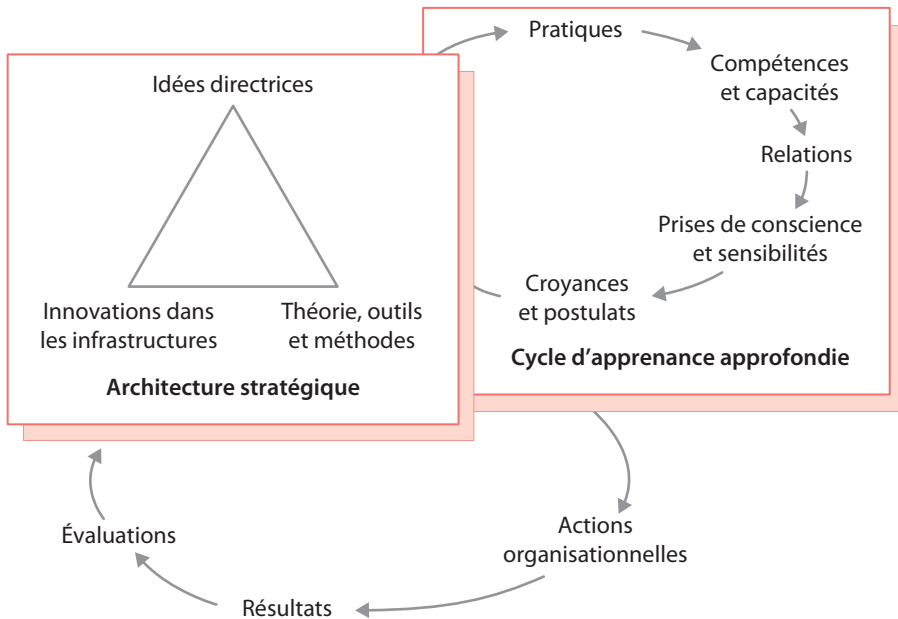
Pour développer des organisations apprenantes, il existe des stratégies permettant de « penser et agir de façon stratégique ».

Ces stratégies sont déployées autour :

- du « cycle d'apprenance approfondie », qui comporte cinq éléments culturels qui s'influencent réciproquement pour développer une culture d'apprenance solide : les croyances et les postulats, les pratiques établies, les compétences et les capacités, les réseaux de relations, les prises de conscience et les sensibilités ;
- et de « l'architecture stratégique » : les principales distinctions sont déduites de réflexions sur l'apprenance, qui comporte toujours deux niveaux.

Au premier niveau, tout apprentissage est évalué par les actions que l'apprenant peut mener et par les résultats qu'il produit. Nous n'apprenons pas uniquement en une seule fois, mais en refaisant la même action.

Au second niveau, plus profond, l'apprenance consiste à développer les compétences pour fournir une qualité de résultats de manière fiable. Cette compétence se développe dans un cycle d'apprenance approfondie. L'environnement d'apprenance indispensable au maintien de ce cycle est au centre de l'architecture stratégique (Senge, 2015).



(Source : Peter Senge, *La cinquième discipline*)

Les stratégies pour développer une entreprise apprenante

Le cycle de l'apprentissage peut à la fois renforcer la culture telle qu'elle existe déjà, ou amplifier ce qui est en train d'émerger. Nos comportements influencent le changement de ces éléments.

Les stratégies pour influencer ce cycle d'apprentissage approfondie comportent trois éléments :

- les idées directrices, qui sont des concepts et principes directeurs qui définissent la raison d'exister pour une organisation, ce que nous cherchons à accomplir et comment nous avons l'intention de fonctionner. Il s'agit de la finalité, de la vision et des valeurs ;
- la théorie, les outils et les méthodes qui font référence à la manière dont les choses fonctionnent, ainsi que les moyens pratiques pour mettre en œuvre ces théories (négociation, résolution de problème, suivi des progrès...). Ces outils sont indispensables à tout processus d'apprentissage ;
- enfin, les innovations dans l'infrastructure organisationnelle qui constituent les rôles et les structures de management.

Les innovations prennent souvent la forme de nouvelles « infrastructures d'apprentissage », mises en œuvre avec des idées directrices claires et des outils et des méthodes appropriés.

QUEL LEADERSHIP POUR UNE ORGANISATION APPRENANTE ?

Tant en matière de leadership que d'organisation apprenante, la littérature est si vaste qu'il serait présomptueux de tenter d'en donner une synthèse, sorte de formule à suivre. Notre propos est tout autre. Nous chercherons ici davantage à mettre l'accent sur quelques postures managériales choisies, des pratiques et qualités personnelles essentielles qui illustrent, à nos yeux, un leadership qui favorise et encourage la volonté et la capacité « d'apprendre ensemble ». Ce principe forme la pierre angulaire d'une performance optimale dans le champ de l'organisation apprenante. Si, comme nous l'avons vu précédemment, Senge a eu l'intelligence de faire la synthèse de nombreux travaux de recherche conceptuelle, soulignons pour autant que le point de départ de sa réflexion repose avant tout sur « l'expérience de terrain ». C'est pourquoi nous avons choisi ici de mettre en lumière trois éléments clés d'un modèle de leadership, et leurs déclinaisons pratiques à travers le processus de prise de décision, la conception de l'organisation et l'état d'esprit nécessaires à l'émergence et au développement d'une organisation apprenante.

PRENDRE UNE DECISION EST UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE COLLECTIF

Lorsqu'il rédige son ouvrage de référence *La cinquième discipline*, Peter Senge se fonde tout d'abord sur l'observation de pratiques opérationnelles et notamment sur celles d'Arie de Geus, à qui l'on doit d'ailleurs l'expression d'organisation apprenante. Directeur de la Prospective du Groupe Shell à la fin des années soixante-dix, celui-ci doit faire face à plusieurs crises et changements structurels dont il pressent qu'ils vont remettre profondément en question le modèle économique de l'industrie pétrolière. Dès lors, pour lui, l'approche classique de la prévision du futur à partir des résultats du passé ne saurait dicter les réflexions stratégiques dans un environnement graduellement plus complexe et instable. C'est cette prise de conscience qui l'amène alors à explorer les « processus sociaux » en jeu dans ce qui constitue l'un des fondements du leadership dans une organisation : le processus de prise de décision. À la différence de ce qu'il nomme le « folklore des affaires », où il s'agirait pour quelques élus d'appliquer « *leurs connaissances accumulées pour ensuite expliquer leurs idées au reste de l'organisation en lui demandant de les exécuter* », il considère que « *la prise de décision consiste à chercher en groupe – dans un processus social et linguistique – des solutions nouvelles pour des situations nouvelles* ».

C'est donc ce processus même de prise de décision qui est à envisager comme le résultat d'une co-élaboration à tous les niveaux de l'organisation, et qui consiste à envisager et à appréhender une situation ou une question avec une nouvelle perspective (en référence à la dimension des « modèles mentaux » de Senge). Ainsi, l'expression du leadership consiste moins à donner des réponses qu'à susciter de nouvelles pistes de réflexion et à stimuler le questionnement.

Cette posture de leadership invite à faire preuve d'humilité, à accepter de ne « pas savoir » et avoir le courage de l'exprimer en renonçant de fait à l'hubris du « *control and command* » (en référence à la dimension de la « maîtrise personnelle » de Senge).

Transformer le processus de décision en jeu.

Pour Arie de Geus, il s'agit « d'apprendre à décider » en transformant l'émotion dominante dans le processus de décision qu'est la peur, en plaisir de jouer. Pour Shell, cela prit la forme de « *scenario planning* » pour développer plus de « flexibilité mentale » afin d'appréhender la complexité, et davantage de créativité pour nourrir la vision stratégique, et d'agilité dans la mise en œuvre opérationnelle.

L'ORGANISATION VUE COMME UN « ORGANISME VIVANT »

Lorsque Dee Hock se retrouve confronté au défi gigantesque d'imaginer ce qui deviendra VISA¹, il part de l'observation de la nature et de l'étude des principes fondamentaux de l'évolution. Dans le modèle d'organisation mécaniste newtonien traditionnel, le leadership se traduit par un mode hiérarchique pyramidal et ses manuels d'opération et de régulation pour que la « machine » fonctionne en garantissant autant que possible la constance et la prévisibilité des résultats pour ses différentes parties prenantes (collaborateurs, clients, actionnaires...). Le leader peut assez logiquement continuer à penser qu'il peut la « piloter », autrement dit agir sur elle et exercer autorité et pouvoir sur ceux et celles qui la composent. Pendant les vingt-cinq années où, après l'avoir initié, il dirige VISA, Dee Hock fonde son approche pratique sur le principe que l'organisation est un « organisme vivant » avec toute sa complexité, sa diversité, et animée de l'impératif vital de se développer en harmonie avec son écosystème. S'il y a bien une constante commune à tout ce qui vit, c'est la nécessité de s'adapter, ce qui requiert d'être capable d'apprendre sans cesse tant à titre individuel que collectif. En écho aux travaux de recherche sur l'autopoïèse² de F. H. Maturana et F. G. Varela (Maturana, Varela et Uribe, 1974), et à ceux du physicien et chimiste Ilya Prigogine sur les structures dissipatives³ (Prigogine, 1980), il parle d'« organisation chaordique », des mots « chaos » et « ordre ». Le terme « chaordique » renvoie donc ici au comportement de tout organisme ou système autogéré qui synthétise harmonieusement des aspects préalablement considérés comme opposés, tels que le chaos et l'ordre, ou la coopération et la compétition (en référence à la dimension de

1. Aujourd'hui plus de 16 000 sociétés, 3,4 milliards de porteurs de cartes acceptées dans plus de 60 millions de commerces dans le monde entier.

2. « Un système autopoïétique est organisé comme un réseau de processus de production de composants qui (a) régénèrent continuellement par leurs transformations et leurs interactions le réseau qui les a produits, et qui (b) constituent le système en tant qu'unité concrète dans l'espace où il existe, en spécifiant le domaine topologique où il se réalise comme réseau. »

3. « Les chemins de la nature ne peuvent être prévus avec certitude, la part d'accident est irréductible : la nature bifurquante est celle où de petites différences, des fluctuations insignifiantes, peuvent, si elles se produisent dans des circonstances opportunes, envahir tout le système, engendrer un régime de fonctionnement nouveau. »

la « systémique » de Senge). Dans ce cadre, exprimer une forme adaptée de leadership consiste à « rendre possible ce qui demande à émerger », à connecter les énergies en différents réseaux et à libérer le capital humain au service d'une œuvre commune (en référence à la dimension de la « vision partagée » de Senge), qui fait et donne du sens aux êtres qui la constituent. Pour Dee Hock, « *si votre but et vos principes sont constructifs et sains, alors votre organisation va prendre une forme différente de tout ce que vous aviez imaginé. Elle va libérer l'esprit humain et va être constructive pour la biosphère* » (Hock, 2000).

Principes de gouvernance d'une organisation « chaordique »

- L'adaptation nécessite que compétition (liberté) et coopération (ordre) soient poussées à leur maximum en préservant l'équilibre.
- L'organisation doit cultiver l'équité, l'autonomie et les espaces d'opportunité individuelle.
- La structure de gouvernance doit donner le pouvoir et déléguer la responsabilité au plus bas niveau possible de l'organisation.
- La structure de gouvernance ne doit pas reposer sur une chaîne de commande mais davantage sur un cadre favorisant le dialogue, la délibération et la coordination entre égaux.

Ainsi, il s'agit davantage d'encourager la prise de décision comme le fruit d'une dynamique d'échanges interpersonnels, un processus itératif favorisant la créativité et l'émergence de « nouvelles » réponses et solutions aux questions qui se posent pour devenir selon Senge (2006) : « *une organisation qui étend continuellement sa capacité à créer son avenir* ».

INSTAURER, PROMOUVOIR ET PARTAGER UN « ÉTAT D'ESPRIT (D') APPRENANT »

Dans un monde digital en réseaux, l'avantage serait aux plus « agiles », et cela tant à l'intérieur de l'organisation qu'avec tous les acteurs du système (clients, fournisseurs, institutions...), pour s'adapter constamment au nouveau paradigme de « l'inconnu-inconnu » (Taleb, 2018). Là où diriger consistait avant tout à « pré-voir », le leadership en terrain « inconnu-inconnu » nécessite pour celui ou celle qui l'exerce de définitivement s'ouvrir à de nouvelles dimensions pour mieux saisir, mieux communiquer et mieux favoriser l'adoption de croyances différentes et de nouveaux comportements individuels et collectifs (en référence à la dimension des « modèles mentaux » de Senge). Dans ce nouveau paradigme, « coopérer mieux et plus vite que les autres » résonne avec les mots de Chris Argyris pour qui « *le seul avantage compétitif à long terme d'une organisation réside dans sa capacité à apprendre mieux et plus vite que les autres* ».

C'est ce défi qu'entend relever Satya Nadella, lorsqu'en 2014 il devient le troisième CEO du géant Microsoft qui est alors au creux de la vague tant sur le plan de l'innovation que des résultats financiers. Fortement inspiré par les recherches du Professeur en psychologie sociale à Stanford Carol Dweck (2007) sur « l'état d'esprit de développement » et plus particulièrement le rapport à l'échec dans ce qui favorise ou non la

capacité à apprendre tant sur le plan individuel que collectif, Satya Nadella (2017) va fonder son leadership et encourager ses managers et collaborateurs à « co-crée » une nouvelle culture d'entreprise. La culture fondée sur la compétition exacerbée de « tous contre tous », avec pour conséquence la peur d'échouer et d'être jugé, doit faire place à une nouvelle culture fondée sur l'empathie et l'humilité de « ne pas savoir... mais apprendre »¹ pour instaurer la coopération de « tous avec tous » ; qu'ils soient collaborateurs, fournisseurs, partenaires, voire même concurrents. L'objectif ici est de libérer l'énergie, la créativité pour accueillir les défis avec enthousiasme et confiance en acceptant l'échec comme opportunité de remise en question, source de motivation pour apprendre et par voie de conséquence pour constamment innover.



EN PRATIQUE

Trois principes d'une organisation qui favorise un « état d'esprit (d')apprenant »

1. Apprendre... tout le temps et toujours. Se sentir « expert » est le signe que l'on a cessé d'apprendre, qu'il est temps de « désapprendre » pour paradoxalement se remettre à apprendre à nouveau... C'est cultiver un « état d'esprit de développement » (*growth mindset*).
2. Apprendre du passé... mais continuer à regarder devant. Les succès du passé peuvent conduire à la répétition, là où le futur nous demande un changement génératif consistant à faire évoluer et élargir nos cartes mentales sur nous-mêmes et les possibilités du monde qui nous entoure (Dilts et Gilligan, 2019).
3. Expérimenter. Il ne peut y avoir de véritable apprentissage sans prendre le risque d'échouer et être capable d'en parler sans peur d'être jugé ou rejeté, car c'est la seule façon d'apprendre en équipe.

Parce qu'il est capable de donner du sens, de créer un sentiment de sécurité psychologique² (Edmonson, 2018) et d'encourager le soutien social (Beauregard et Dumont, 1996) au sein de son organisation, le leader devient le catalyseur d'un processus d'apprentissage collectif permanent au service d'une performance durable. Charge à lui d'encourager la déviance positive³ (Arnaud et Mellet, 2019) au sein de son organisation, en repérant ses « agents de changements » ou « *corporate hackers* », qui sont généralement ceux et celles qui sont aux avant-postes des innovations nécessaires et des adaptations requises pour que l'organisation reste compétitive.

1. Passer de « Know It All » à « Learn It All ».

2. La sécurité psychologique est caractérisée par le fait de ne pas craindre de perdre la face ou d'être agressé si l'on s'exprime librement, de ne pas courir de risque interpersonnel.

3. Approche selon laquelle peu importe le problème rencontré dans chaque communauté ou organisation, il y a des personnes qui, par leurs comportements ou pratiques, réussissent tout de même à trouver des solutions plus adaptées à la situation problématique, que d'autres personnes disposant des mêmes ressources.

Finalement, dans une organisation apprenante, le leadership ne repose certainement pas sur quelques élus mais encourage chacun(e) à devenir un leader dans son rôle et sa fonction spécifique au service du tout. On peut ici évoquer la notion de « co-leadership évolutionnaire », dont l'orientation tend à intégrer « plus de complexité, de diversité, d'interdépendance, de capacité d'auto-organisation, de liberté de choix, de compassion... » dans une organisation alliant épanouissement, performance et contribution positive au bien commun (Gauthier, 2013).

CONCLUSION

« Chaque progrès donne un nouvel espoir, suspendu à la solution d'une nouvelle difficulté. Le dossier n'est jamais clos. »

Claude Lévi-Strauss, 1964

« Il nous est impossible de prédire le futur à partir du passé, car le passé change constamment »... aimait à dire avec malice Mikhaïl Bakhtine.

Nous avons eu à cœur de souligner, dans ce chapitre, qu'une organisation apprenante, face au défi de la planification, était « suffisamment habile pour créer, acquérir et transférer du savoir tout en modifiant ses comportements de manière continue » (Garvin, 1993 ; Pedler, Burgoyne et Boydell, 1991).

Devenir une organisation apprenante consiste donc à explorer « quelque chose qui se passe... pour agir » et non pas prétendre à dire « quelque chose qui est... pour ne surtout rien faire »¹. Ainsi, l'horizon de l'organisation apprenante est d'abord celui d'une morale de l'énergie où l'humain a prise sur les choses, si l'on sait habilement – et surtout collectivement – faire la différence entre reproduire à l'infini ou innover, entre simplement juxtaposer des variables explicatives ou les combiner (Nonaka et Takeuchi, 1997).

Le progrès est le mode de l'homme, écrivait Victor Hugo. Avec la perspective d'une organisation apprenante, il s'agit bien de tordre le coup aux notions de « nature humaine », de « nature biologique universelle » ou de « nature psychologique éternelle », car la personne humaine peut s'émanciper et se détacher de ses conditionnements, des circonstances de sa naissance et de ce que notre éducation a pu laisser comme autant de « mines » à retardement.

L'horizon de l'organisation apprenante est donc celui d'un projet progressiste de société fondé sur l'étude des relations d'interdépendance entre performances économiques et qualité du social (Koenig, 1994). On y verra la défense et l'affirmation d'un « pluralisme axiologique », qui considère que l'intérêt (économique mais surtout humain) ne peut être résumé aux seuls intérêts matérialistes.

1. Sur un plan opérationnel, cet enjeu devrait inciter, par exemple, les salariés à « obtenir » le droit de sortir de l'enceinte de l'entreprise. Qu'il s'agisse de télétravailler de chez eux ou depuis un espace de coworking, d'enseigner, de déjeuner avec un acteur de l'écosystème, de nouer des partenariats de recherche, de « réseauter » entre pairs...

Et qu'il n'y a pas, « dans l'absolu », comme l'écrit Christian Thuderoz (2000), « *de bonne ou de moins bonne forme de régulation sociale d'entreprise, du point de vue de son développement économique. Il existe ainsi d'importantes marges d'indétermination, non forcément liées aux critères de taille, de statut ou d'ancienneté de présence sur un marché, mais à coup sûr aux capacités de telle entreprise de se "produire" elle-même, en fonction de son histoire, de la qualité de ses régulations internes ou de ses choix d'avenir* ».

Nous proposons deux axes d'enrichissement possibles au concept d'organisation apprenante, dont on pourrait critiquer, en première instance, le caractère « hors sol » ou « anhistorique »¹.

MIEUX PRENDRE EN COMPTE LES DIMENSIONS CONFLICTUELLES DE LA VIE DES ORGANISATIONS ET DE PROCESSUS DIFFÉRENTS DE SOCIALIZATION DES ACTEURS

Le travail, lieu d'épreuves, permet, dans une perspective idéalisée, de se comprendre soi-même parce que, tous les jours, nous sommes amenés à être « maître » de quelque chose : nous sommes opposés à quelqu'un qui résiste, nous coopérons avec quelqu'un de différent, voire même d'étonnant, nous sommes forcés à nous habituer à changer de regard sur les choses, sur les principes d'évaluation de notre conduite et de nos actions, nous nous voyons contestés dans nos certitudes et cela nous heurte ou nous contrarie...

Ainsi, la thématique de l'organisation apprenante exprime, à un niveau individuel, une dialectique du « pouvoir d'être soi-même », en démasquant les blocages culturels qui affectent nos capacités d'action et, à un niveau collectif, ouvre à une pensée de la mutualité qui recherche des espaces intermédiaires de compréhension réciproque. Mais apprentissages individuels et apprentissages collectifs ne vont pas de soi, et les travaux sur l'organisation apprenante devraient davantage intégrer, selon nous, l'examen sociologique des écarts entre discours affichés (des dirigeants) et pratiques vécues, cachées, informelles... des autres acteurs de l'organisation.

1. En la distinguant des notions « d'organisation qualifiante » ou « d'apprentissage organisationnel », proches et distinctes à la fois, nous pourrions synthétiser cette prétention universaliste et idéaliste de l'organisation apprenante ainsi : il est nécessaire que les acteurs de l'organisation aient envie de progresser, il faut que les dirigeants apprennent à constamment évoluer (Moss-Kanter, 1990), apprennent à maîtriser un environnement chaotique (Peters, 1992) ou même « chaordique » (Hock, 2000), une cinquième discipline (la pensée systémique, selon Peter Senge, 1990). Ces dirigeants, toujours eux, devront par ailleurs apprendre à communiquer avec sensibilité culturelle (Hall, 1959) au sein d'équipes déspatialisées (Johansen, 1991), pour entreprendre un « reengineering » utile de leur entreprise (Hammer et Champy, 1993) et y promouvoir un processus continu de qualité totale (Cullen et Hollingum, 1987).

FOCUS

Pour Renaud Sainsaulieu, « la dynamique culturelle des ensembles organisés est ainsi non seulement tributaire des processus d'apprentissage culturels qui s'élaborent dans le contexte des rapports de travail et produisent, à la longue, des identités collectives. Elle est aussi le résultat de la rencontre entre les cultures, ou systèmes de représentations spécifiques à chaque groupe humain ainsi identifié. Longtemps occulté par des conflits de classe autour de l'exploitation économique, ou encore par la domination absolue d'une culture professionnelle, ou encore par l'écrasant anonymat des formes tayloriennes et bureaucratiques d'organisation, ce processus de la confrontation culturelle se développe en conséquence directe de la multiplicité des relations informelles de travail engendrées par la croissance d'abord, puis par la crise. Aborder cette dynamique de la rencontre des cultures au travail ouvre ainsi des perspectives franchement nouvelles à la compréhension des fonctionnements sociaux dont les régulations collectives devront tenir compte de processus centrés plus sur l'apprentissage et la négociation que sur les conflits et les contrôles du pouvoir dominant » (Sainsaulieu, 1991, p. 205).

Plus le mouvement part de haut et plus les choses sont simples. En théorie seulement. Dans l'épaisseur du réel, l'entreprise fait face à de constants décalages entre ce qui est prescrit par un bureau des méthodes au siège et ce que font concrètement les personnels sur le terrain quand ils mobilisent des éléments de leurs cultures, défendent ou assument leurs croyances. En constatant ces écarts entre « discours prescrit » et « dimensions vécues », certains travaux sociologiques en entreprise interrogent particulièrement les puissances établies, leurs manières de se légitimer et leurs discours supposés définitifs. Ils rappellent que les salariés n'ont pas une propension égale à l'apprentissage et à l'autonomie et que les innovations organisationnelles n'augmentent pas mécaniquement le développement des compétences¹.

Le travail de Renaud Sainsaulieu a toujours utilement souligné la diversité irréductible des logiques identitaires et professionnelles à l'œuvre dans les organisations, et le fait que les outils de gestion appellent plus à la délibération, voire à la critique, qu'à leurs simples prescriptions et emplois. Son œuvre invite à comprendre les écarts entre ce que l'on dit, ce que l'on pense et ce que l'on fait.

1. Ainsi, les travaux de Claude Dubar (1991) sur les processus de socialisation et de modes de construction comme du partage des savoirs soulignent ces dimensions potentiellement contradictoires entre la valorisation d'une « logique métier », d'une logique du « résultat », d'une logique du « statut » et d'une logique « technique » authentifiée par un diplôme. Les tensions entre ces logiques constituent le réel auquel chacun s'affronte. Un exemple... si la logique du résultat promeut la mobilité comme mode privilégié d'apprentissage, le registre du métier privilégie l'immersion dans un collectif et sa longue stabilité dans une équipe, un territoire, un esprit à défendre... La logique technique, par son souci d'expérimentation de savoirs abstraits, contribue fortement à la production du savoir collectif. Dans le même temps, elle fragilise le processus d'apprentissage parce que les salariés s'inscrivant dans ce registre n'ont pas forcément vocation à faire carrière dans l'entreprise.

Avec lui, les logiques identitaires et professionnelles auxquelles se rattachent les salariés n'induisent pas seulement un espace de relations et de pouvoirs, mais aussi, et c'est là son aspect le plus optimiste, des modalités spécifiques de construction des compétences et des voies spécifiques d'apprentissage.

INTÉGRER LES APPORTS RÉCENTS DU MANAGEMENT INTERCULTUREL

La thématique de l'organisation apprenante a cela de commun avec celle du management interculturel qu'elle ne considère pas l'essence de la technique comme une simple question de méthodes ou de processus décisionnels, pas plus que l'efficacité comme le produit d'une décision qui vient d'en haut, du ciel des « sachants ». Aucun acte de gestion n'étant dépourvu de sens, toute organisation et toute pratique de management sont toujours culturellement ancrées¹. Le sens n'est pas dans les consciences. Son existence naît de l'interaction entre ces consciences qui ne sont pas des réceptacles passifs de sensations. Devenir organisation apprenante consiste alors à chercher les « raisons » qui ont fait que les actions qui auraient dû avoir lieu (en raison d'un « modèle » idéal d'organisation) n'ont pas eu lieu en vertu d'un « récit », de hasards et d'expérimentations (Lemieux, 2009).

Le management interculturel aide à relativiser la notion d'organisation aux contours nets. Avec lui, il y a l'idée que dans un contexte d'internationalisation croissante et de diffusion des nouvelles technologies de l'information, il n'y aurait pas « un » espace social pour l'entreprise, mais peut-être autant d'espaces que de perceptions que les différents individus ou groupes en ont, ce qui amène non seulement, comme l'écrit E. Friedberg (1997), à « la complexification » mais également à « la relativisation radicale » de la notion même d'organisation. La notion « d'entreprise archipel » (Cloet et Pierre, 2018), que nous mobilisons dans nos travaux les plus récents, illustre notamment ce fait que de plus en plus d'individus expérimentent des moyens inventifs d'être ensemble sans être présents physiquement, et reconfigure les dynamiques contemporaines de l'apprenance comme des modèles de gestion des carrières.

Devenir organisation apprenante ne peut se concevoir que dans l'humilité et a peu de prétention à l'affirmation définitive. Le management « intégrant » propre à une organisation apprenante, enrichi des apports du management interculturel, ne prend pas le pouvoir. Il ne dit pas comment faire. Il ne donne pas de recettes (Argyris et Schön, 1996). Il ne prépare pas à agir avec des Japonais ou des Espagnols. Il éveille, soutient, accepte de s'étonner, s'interroge sans cesse et pointe la sous-performance

1. Des recherches fécondes en management interculturel ne visent pas à *comparer* différentes cultures ou aires civilisationnelles, mais à explorer des écarts et des tiraillements comme ceux qui touchent aux conséquences de la mobilité géographique des personnes, aux réalités diasporiques ou aux phénomènes de communication à distance permis par Internet. Ces recherches interculturelles invitent à un changement épistémologique qui prend au sérieux l'existence de différents « mondes » à quoi nous nous référons en fonction des circonstances (identités portées en situation) et aussi en référence à autre chose qu'aux circonstances (référentiels collectifs de sens) (Chanlat et Pierre, 2018).

quand elle est là... Le domaine de l'organisation apprenante comme celui du management interculturel porte certainement, en cela, un obstacle à leur développement médiatique et même peut-être à la pleine reconnaissance de leur utilité dans le champ du travail, des entreprises et des organisations.

Devenir organisation apprenante prépare à la dynamique du questionnement (Sauquet et Vielajus, 2016)¹, à l'imprévu des rencontres. François Laplantine et Alexis Nouss (1997) font, à cet égard, une intéressante distinction entre le rendez-vous et la rencontre, utile pour qui veut commencer à définir des objectifs pédagogiques d'une action de formation propre à une organisation apprenante : « *la rencontre ne s'annonce pas plus qu'elle ne se prépare. Nulle stratégie possible, à la différence du combat ou de la séduction. On n'arrive jamais à une rencontre, une rencontre, toujours, vous arrive* ».

Plus que jamais, devenir organisation apprenante consiste à ne pas se reconnaître dans un seul mode de connaissance systématique érigé en discipline, mais à explorer les liens, les ponts et correspondances entre disciplines. Le champ des organisations apprenantes n'est pas un concept clos (présentant des éléments stables) mais à utiliser comme une esquisse dont les contours ne sont pas fixés et s'enrichissent en permanence des apports récents des neurosciences, de la psychologie positive, de la recherche en médecine, de la stratégie des jeux ou de la sociologie des entreprises...

1. Pour alimenter ce questionnement, Amaury Grimaud, à la suite des travaux de Fulmer, Gibbs et Keys (1998), distingue utilement les outils de gestion permettant des apprentissages d'amélioration (démarches de benchmarking, équipes semi-autonomes, gestion des compétences, démarches qualité...), des apprentissages d'anticipation (planification stratégique décentralisée) et des apprentissages transversaux (reengineering, qualité totale, *task forces* et groupes de résolution de problèmes...).

8

Certifications et qualité de la formation

JOHANN VIDALENC

La loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a été à l'origine d'une des plus grandes réformes systémiques qu'a connues la formation professionnelle en France au cours des cinquante dernières années. À la fois libérale et émancipatrice par certains aspects, elle se veut aussi centralisatrice et contraignante par d'autres.

Le paritarisme de gestion qui avait su faire consensus pendant des années s'est en effet trouvé ébranlé par une large transformation des acteurs institutionnels et une reprise en main par l'État du pilotage de la formation professionnelle. Ceci pose pour les prestataires de développement des compétences une double contrainte d'accès au marché : une certification qualité de leur structure leur permettra de bénéficier des fonds publics ou mutualisés, et une offre certifiante devient nécessaire pour accéder aux marchés du particulier. Ces restrictions interrogent sur les dynamiques de l'offre de formation dans les années à venir.

La réforme est également portée par une philosophie qui rompt avec la tradition d'une prescription par l'entreprise en remettant l'individu au cœur des dispositifs de formation. *Via* les outils du Compte personnel de formation (CPF) ou du Conseil en évolution professionnelle (CEP), la capacité à construire son parcours professionnel de manière libre et éclairée est fortement promue par le législateur. Cette liberté de choix n'est pour autant pas absolue et s'ancre dans un environnement où la certification devient le « minimum requis ».

LE NOUVEAU CONTEXTE DE LA QUALITÉ

LE CPF : UN DISPOSITIF RENFORCÉ

Le CPF, considéré comme la clé de voûte de la précédente réforme, sort renforcé des dernières évolutions réglementaires. Ce dispositif suit depuis 2015 chaque personne tout au long de sa carrière, affirmant son droit au développement de ses compétences et à la maîtrise de son parcours professionnel. Seules les formations certifiantes, ainsi que certaines prestations spécifiques (actions de bilans de compétences, VAE, formation à la création d'entreprise, permis B), sont financées dans le cadre de ce dispositif. L'objectif de professionnalisation trouve ainsi des garanties sur la pertinence de formations dont les référentiels auront au préalable été examinés et approuvés.

Un des principaux apports de la loi est la monétisation du CPF. Depuis 2019, les heures préalablement acquises au titre de ce dispositif – ainsi que le reliquat des heures DIF –, et celles créditées par la suite, sont valorisées de manière pécuniaire. Loin d'être anecdotique, cette monétisation est couplée à la sortie en novembre 2019 de l'application « Mon Compte Formation ». Cette dernière doit permettre aux individus de trouver l'offre de formation la plus adaptée à leurs besoins pour dépenser leurs droits CPF acquis. Ils peuvent également solliciter un financement complémentaire pour le reste à charge. Cela peut être d'autant plus nécessaire que certaines formations revêtent des coûts bien supérieurs au plafond prévu par le CPF.

LE CEP : OUTIL DE SÉCURISATION DES PARCOURS PROFESSIONNELS

Créé par la loi de sécurisation de l'emploi en 2013, et réellement défini par la réforme de 2014, le CEP souffre d'un déficit de reconnaissance certain. Méconnu du grand public, et souvent considéré comme un « mini bilan de compétences », son objectif est de favoriser l'évolution et la sécurisation des parcours professionnels des actifs. Réformé en 2018, il veut permettre « la formalisation et la mise en œuvre des projets d'évolution professionnelle, en lien avec les besoins économiques et sociaux existants et prévisibles dans les territoires. Il facilite l'accès à la formation, en identifiant les compétences de la personne, les qualifications et les formations répondant aux besoins qu'elle exprime ainsi que les financements disponibles » (Art. L. 6111-6 Code du travail).

Ce service, gratuit pour l'individu, s'adresse à tout type de situation : salarié, chômeur, indépendant, agent du secteur public, autoentrepreneur, jeune sorti sans qualification. Le CEP est mis en œuvre par cinq types d'acteurs : Pôle emploi, Cap emploi, les missions locales, l'APEC et des opérateurs privés désignés de manière territoriale pour assurer cette mission de service public auprès des actifs occupés.

Le CEP se veut un tremplin pour faciliter un choix éclairé des individus et prendre en main leur parcours professionnel. C'est la raison pour laquelle il trouve une articulation logique avec le bilan de compétences, une validation des acquis, ou encore la mise en œuvre d'une formation professionnalisante et certifiante dans le cadre – entre autres – du CPF.

LES BLOCS DE COMPÉTENCES, OUTIL D'HOMOGENÉISATION DES CERTIFICATIONS PROFESSIONNELLES

Une des principales nouveautés de la réforme sur le volet certification professionnelle est l'émergence de la notion de « blocs de compétences ». Ces derniers sont définis comme « des ensembles homogènes et cohérents de compétences contribuant à l'exercice autonome d'une activité professionnelle et pouvant être évaluées et validées ». Un même bloc de compétences peut ainsi se retrouver dans plusieurs certifications. Concrètement, cela signifie deux choses :

- pour le certificateur qui dépose une certification auprès du RNCP (pas d'obligation dans le cadre du répertoire spécifique), l'obligation de découper son référentiel en blocs de compétences ;
- pour l'individu qui souhaite se former, la possibilité de ne suivre qu'un ou plusieurs blocs de compétences de la certification visée. Les blocs sont automatiquement éligibles au CPF dans la mesure où la certification l'est.

Cette nouvelle exigence se veut favoriser des passerelles entre les certifications en permettant de faire valoriser les blocs de compétences déjà acquis, baissant le temps de formation nécessaire ainsi que le coût supporté par le système de financement ou l'individu lui-même.

DES NIVEAUX DE CERTIFICATION REVUS

Le cadre national des certifications professionnelles définit le niveau de qualification associé à chaque certification professionnelle en fonction de critères de gradation des compétences nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles.

Ces critères permettent d'évaluer :

- la complexité des savoirs associés à l'exercice de l'activité professionnelle ;
- le niveau des savoir-faire, qui s'apprécie notamment en fonction de la complexité et de la technicité d'une activité dans un processus de travail ;
- le niveau de responsabilité et d'autonomie au sein de l'organisation de travail.

Cantonné depuis 1969 à cinq niveaux, ce cadre a fait l'objet d'une refonte complète afin d'être davantage en granularité (huit niveaux), et de converger vers la nomenclature définie par le cadre européen des certifications.

Nomenclature des niveaux de certification professionnelle en France

Ancienne nomenclature	Niveau	Équivalence
	1	Savoirs de base.
	2	
Niveau V	3	CAP
Niveau IV	4	Baccalauréat
Niveau III	5	Bac +2/DUT/BTS
Niveau II	6	Licence
Niveau I	7	Master
	8	Doctorat

(Source : Johann Vidalenc sur la base du décret n° 2019-14 du 8 janvier 2019)

LA CERTIFICATION FACE À L'OBSOLESCENCE DES COMPÉTENCES

Dans une récente étude, l'OCDE¹ met en évidence l'accélération de l'obsolescence des compétences, touchant toutes les catégories d'emploi. Or, il apparaît que ce sont les personnes les moins qualifiées et les plus précaires qui sont les moins outillées face à ces changements. Se formant sensiblement moins que les autres salariés, elles sont aussi les plus fragiles face aux mutations de l'appareil productif, avec un risque de déclassement élevé.

Dans ce contexte, la certification professionnelle est fortement utile. Pour l'individu d'abord, c'est une façon de s'approprier son parcours professionnel et parfois de reconquérir une estime de soi perdue. Pour l'entreprise, ces certifications sont des indicateurs de qualité qui permettent de sécuriser des choix de recrutements ou de mobilité interne des individus.

Cette confiance dans la valeur de la certification professionnelle va de pair avec celle que l'on accorde à celui qui délivre la formation. La précédente réforme avait abouti à la construction de la plateforme Datadock, outil commun à la main des financeurs qui constituait un filtre pour l'accès aux fonds publics et mutualisés et permettait de donner une garantie de premier niveau aux acheteurs de la formation.

La loi du 5 septembre 2018 va plus loin, puisqu'elle substitue au système déclaratif existant un système de certification qualité. Cette double certification – de la structure et de l'offre – va de pair avec l'accélération voulue du marché du particulier. Le mantra pourrait se résumer ainsi : « il n'y a pas de liberté d'achat s'il n'y a pas de transparence sur la valeur du produit choisi et la qualité du prestataire sélectionné ».

1. « L'avenir du travail, Perspectives de l'emploi de l'OCDE », 2019.

FOCUS

Les grandes dates de la certification en France

- **1808** : Création du Baccalauréat général.
- **Début du xx^e siècle** : Création du premier diplôme de formation professionnelle destiné aux jeunes apprentis déjà au travail, certificat de capacité professionnelle (CCP) qui deviendra le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) en 1919.
- **1966** : Création du BEP : il vise des emplois de même catégorie que le CAP (ouvriers et employés qualifiés) mais il est préparé dès la classe de troisième du collège.
- **1971** : Création de la Commission technique d'homologation (CTH).
- **1985** : Création du Baccalauréat professionnel.
- **1986** : Création des certificats de qualification professionnelle (CQP).
- **1992** : Loi sur la validation des acquis professionnels.
- **2002** : Création de la Commission nationale de la certification professionnelle (CNCP) qui remplace la CTH.
- **2004** : Loi du 4 mai 2004, création du droit individuel à la formation (DIF), des contrats de professionnalisation, des périodes de professionnalisation.
- **2009** : Création du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP), mise en œuvre de la portabilité du DIF, création de la préparation opérationnelle à l'emploi (POE), contrat de professionnalisation de vingt-quatre mois pour les publics prioritaires.
- **2014** : Création du compte personnel de formation (CPF) et suppression du DIF, création du conseil en évolution professionnelle (CEP), ouverture de l'accessibilité à la validation des acquis de l'expérience (VAE) à un public plus large, simplification du financement de la formation.
- **2019** : Monétisation du CPF et sortie de l'application « Mon Compte formation ». Création de France compétences.
- **2019-2020** : Mise en application du nouveau cadre national des certifications professionnelles.

LA CERTIFICATION : PARTAGER UN VOCABULAIRE COMMUN

Les deux dernières réformes orientent fortement les dispositifs vers les formations certifiantes et qualifiantes, offrant ainsi un repère aux employeurs et une meilleure reconnaissance pour les salariés. Il s'agit de clarifier différentes notions pour aborder les différents thèmes de la réforme, et de partager, dans la mesure du possible,

un vocabulaire homogène pour appréhender ce que recouvrent les vocables « formation qualifiante » et certification.

LA QUALIFICATION : CE QUE CERTIFIE LA FORMATION QUALIFIANTE

Une qualification est définie comme l'ensemble des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi ou d'une fonction. On distingue trois types de qualifications :

- **qualification individuelle** : il s'agit des certifications professionnelles débouchant sur un diplôme national ou d'État, ou sur une certification inscrite au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) ;
- **qualification de l'emploi** : les certificats de qualifications professionnelles (CQP) ;
- **les qualifications relevant de la convention collective nationale d'une branche professionnelle.**

LA CERTIFICATION : LA CONFUSION DES TERMES

Une certification professionnelle, autre manière de désigner un diplôme ou un titre, atteste d'une qualification ou d'un savoir-faire : la capacité à réaliser des activités professionnelles dans le cadre de situations de travail, dans un domaine professionnel ou non, à des degrés de responsabilité définis dans un « référentiel ».

Elle s'acquiert par différentes modalités, telles que la formation initiale, la formation professionnelle continue (contrat et période de professionnalisation), l'apprentissage (contrat d'apprentissage), ou par la validation des acquis de l'expérience (VAE). Elle atteste que son titulaire maîtrise les compétences et connaissances permettant d'exercer des activités professionnelles, et est reconnue par une autorité légitime, un « certificateur ».

Les certifications incluent les *diplômes*, les *titres* et les *certificats de qualification professionnelle*. Elles doivent mentionner l'organisme qui les délivre, son cachet, sa qualité, l'intitulé de la certification obtenue, le nom du titulaire, la date et le lieu d'obtention. On distingue trois grands types de certifications :

- **les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés au nom de l'État**, sous la responsabilité des 6 ministères chargés : Agriculture, Solidarités, Éducation nationale, Formation professionnelle, Mer, Sports ;
- **les diplômes et titres à finalité professionnelle délivrés par des organismes en leur nom propre** : chambres consulaires ; organismes de formation publics, privés ou associatifs ; certains ministères (Défense, etc.) ; instituts nationaux liés à des secteurs professionnels (transports, tourisme, etc.) ;
- **les certificats de qualification professionnelle délivrés par les branches professionnelles en leur nom propre**. Créés par les partenaires sociaux d'une ou plusieurs branches, ces certificats répondent aux besoins spécifiques en compétences et en qualifications des entreprises du (ou des) secteur(s) concerné(s). Ils permettent de reconnaître officiellement des compétences spécialisées dans un métier propre à une profession et peuvent désormais être rattaché à un niveau de qualification.

UNE LISTE UNIVERSELLE

La réforme de 2018 a bouleversé sensiblement la manière dont sont organisées les certifications professionnelles et le financement du CPF associé. En effet, le système était auparavant organisé autour d'une multitude de listes : régionales, nationales, de branches, et un inventaire. Ce système induisait une forme de rupture d'égalité, puisqu'à même formation visée, deux salariés pouvaient se voir appliquer des taux de prise en charge différents, du fait de leur simple situation géographique ou de leur secteur professionnel.

Depuis 2019, si la distinction se fait encore entre le RNCP et le Répertoire spécifique (RS), les formations ne sont plus présentes que dans une seule et même liste. La valorisation du CPF en euros a finalement permis de faire cette transition vers une logique forfaitaire et égalitaire, puisque les individus cumulent désormais les mêmes droits à la formation à temps de travail équivalent.

Le répertoire national des certifications professionnelles

Créé en 2002, le RNCP permet d'identifier dans un espace unique les certifications « à finalité professionnelle ». Il est administré depuis 2019 par la commission de certification de France compétences qui l'établit et l'actualise.

Toute certification (titre, diplôme, certificat...) enregistrée au RNCP fait l'objet d'un texte officiel publié au Journal officiel de la République française.

Le répertoire spécifique

Depuis le 1^{er} janvier 2019, le RS remplace l'inventaire. Celui-ci se distingue du RNCP par la nature des certifications qu'il recense. Il s'agit en effet de certifications et habilitations correspondant à des compétences professionnelles complémentaires aux certifications professionnelles. On peut citer notamment :

- les obligations réglementaire (CACES, habilitations électriques...);
- les certifications de compétences transversales (TOSA, CléA, TOEIC...);
- les certifications complémentaires ou de spécialisation à un métier (certifications de soudure, certains CQP...).

Métiers émergents : une procédure simplifiée

Depuis fin 2019, France compétences met en ligne une liste des métiers émergents. Ces derniers sont issus des remontées des acteurs et témoins de la transformation des métiers (entreprises, branches, organisme de formation...) et a vocation à s'enrichir.

Les certifications visant à acquérir les compétences nécessaires à l'exercice des métiers identifiés dans cette liste bénéficient d'une procédure dérogatoire à l'enregistrement classique au RNCP. Elle a pour objectif que les certifications professionnelles puissent répondre aux évolutions les plus rapides et les plus significatives du marché de l'emploi. Concrètement, celles-ci seront dispensées de la justification du suivi des titulaires lors du premier enregistrement. Les certificateurs seront par ailleurs dispensés de l'analyse d'au moins deux promotions de titulaires du projet de certification professionnelle. La contrepartie de cette procédure est une période d'enregistrement raccourcie : trois ans au lieu de cinq pour les certifications classiques.



L'avis des Pros

RNCP et Répertoire Spécifique : quelques clés de décryptage

par Jean-Christophe Chamayou – Président de Lafayette Associés

Depuis sa création en 2002, l'État, comme les branches professionnelles, n'ont cessé, avec le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), de tenter de limiter ou du moins réguler le nombre de formations accessibles aux financements. Jusqu'à la réforme de 2014, l'enjeu a été de répertorier des formations ciblant un métier identifiable, et proposant une employabilité avérée. Avec plus de 10 000 certifications répertoriées au RNCP, l'objectif de régulation a dû être revu et les deux dernières réformes ont fait passer la certification d'un outil de validation des compétences, à un véritable actif dissocié mais complémentaire de l'action de formation. Déjà, l'obligation de mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience (VAE) et ces nouvelles règles en facilitant l'accès (décret d'octobre 2017), ont obligé les certificateurs à dissocier certification et dispositifs d'accès à celle-ci. Les deux dernières réformes ont accentué cette situation : celle de 2014, en créant « l'inventaire » répertoriant les certifications de compétences et les « blocs de compétences », et celle de 2018, en précisant l'usage (CPF, apprentissage...). La certification est un véritable actif que se partagent établissements d'enseignement,

organismes de formation, branches professionnelles et l'État.

À chaque répertoire son usage et sa valeur

Deux répertoires sont accessibles : le RNCP, qui répertorie des certifications visant un métier ou une qualification professionnelle, et le Répertoire Spécifique, qui répertorie des certifications et habilitations qui visent une ou plusieurs compétences professionnelles. Il n'est pas toujours évident de faire un choix. Compétences de management ou manager ? Compétences de coaching ou coach professionnel ? La nuance est parfois ténue, alors que les enjeux sont importants en termes d'usage et de financement. La certification inscrite au RNCP permet d'accéder aux dispositifs et financement de l'apprentissage, du contrat de professionnalisation, de la VAE et du CPF, alors que la certification inscrite au Répertoire Spécifique permet essentiellement d'accéder au CPF. Autre valeur d'usage, puisque que l'on dissocie le certificateur de l'organisme préparant à la certification, le premier, et c'est souvent le cas des branches professionnelles pour leurs CQP, de l'État pour ses titres professionnels, CAP..., et de quelques acteurs privés (Groupe Educatives, Formatives, Groupe Ecoris...), un marché de

...

...

l'utilisation des certifications, voire de leur location se développe depuis quelques années. Sans l'interdire, France compétences en imposant le règlement de certification et l'obligation du label Qualiopi, s'assure de la bonne mise en œuvre et de la pertinence des accords.

Des équivalences et blocs de compétences pour augmenter la valeur et l'usage d'une certification

Les certifications inscrites au RNCP se doivent d'être découpées en blocs de compétences. Chaque bloc est une certification reconnue et éligible au financement du CPF. Le détenteur d'une certification inscrite au RNCP possède donc plusieurs certifications dont l'usage peut être dissocié de la certification complète. Ainsi, certains certificateurs permettent l'accès aux blocs de compétences *via* le dispositif de la formation continue et des formations plus courtes. On identifie également des certificateurs qui délèguent la certification de blocs de compétences aux organismes préparant à la certification finale. C'est notamment le cas de plusieurs branches professionnelles (CPNE du Conseil, CPNE du CNVS...), qui allègent ainsi leur dispositif de mise en œuvre et se réservent le jury final. D'autre part, la dernière réforme incite fortement à la mise en place d'équivalences entre certifications, quand cela est pertinent. Ainsi une certification inscrite au Répertoire Spécifique peut avoir une équivalence avec un

ou plusieurs blocs de compétences d'une certification inscrite au RNCP. Les blocs de compétences peuvent également avoir des équivalences entre titres. Au-delà de l'accès aux financements, on voit bien que l'usage des certifications fait significativement évoluer la chaîne de valeur des certifications et de leurs dispositifs d'accès.

Cibler les métiers émergents, l'opportunité d'accéder plus rapidement au sésame du RNCP

Enfin, une dernière nouveauté de la dernière réforme : la liste des métiers émergents ou en forte évolution. Cette liste, mise à jour chaque année, permet à des organismes de déposer une certification au RNCP sans fournir les deux promotions de certifiés attendues (soit un gain de deux ans). En revanche, au-delà d'une ingénierie de certification solide qui sera évaluée par la commission, l'inscription étant accordée pour un maximum de trois ans, il faudra à l'organisme souhaitant déposer ce type de certification de prouver qu'il sera capable de montrer l'employabilité et le positionnement de ses certifiés. Compliqué pour des cursus de plus d'une année, à moins d'élaborer des entrées parallèles et mettre en œuvre le dispositif de la VAE. C'est le cas du Campus l'Oréal qui a déposé la certification « Entrepreneur de la coiffure ».

RÔLES ET ACTEURS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La loi Avenir professionnel de 2018 a modifié en profondeur les acteurs du système de la formation professionnelle de manière générale, et de la certification professionnelle en particulier. Cette réforme a véhiculé une volonté de simplification, résultant à limiter le nombre d'acteurs en présence. Si la réglementation n'a que peu modifié les acteurs susceptibles de créer la certification professionnelle, le pilotage du système s'est trouvé profondément chamboulé avec la création de la nouvelle agence France compétences.

LES DIFFÉRENTS CERTIFICATEURS

Le certificateur est l'autorité responsable d'une certification. Il peut être :

- l'État, un ministère ;
- une CPNE ;
- un organisme de formation ;
- une entreprise ;
- une fédération.

L'État

Il délivre des diplômes et titres à finalité professionnelle, créés après avis d'instances consultatives où siègent les organisations représentatives d'employeurs et de salariés. On trouve les référentiels élaborés ou validés par les instances telles que :

- une commission professionnelle consultative (onze champs professionnels globalement calqués sur le modèle des OPCO : construction, commerce, mobilité...) ;
- une commission pédagogique nationale (diplômes universitaires technologiques) ;
- le conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (licence professionnelle, master, master professionnel, doctorat...) ;
- la commission des titres d'ingénieurs.

Les Commissions paritaires nationales de l'emploi et de la formation professionnelle (CPNEFP)

Les CPNEFP des branches professionnelles peuvent décider de la création de certifications (CQP...) et des dispositifs de mise en œuvre. Pour cela, elles peuvent déterminer le mode de sélection des évaluateurs, les stratégies d'habilitation d'organismes de formation et les actions de communication associées.



EN PRATIQUE

La construction d'une certification de branche via les OPCO

Pallier l'obsolescence des compétences

Les métiers de nombreux salariés sont aujourd'hui soumis à de profonds changements, provoquant la mutation ou l'émergence de nouveaux métiers. C'est pourquoi une certification nécessite un suivi régulier par les autorités certificatrices qui en ont la charge et peuvent à ce titre décider :

- l'abrogation d'une certification (cas d'obsolescence des compétences) ;
- le besoin de révision du contenu (évolution du métier visé par la certification) ;
- l'apparition d'un besoin de création d'une nouvelle certification, lorsque les métiers changent de manière plus drastique.

C'est à partir de ce moment que les branches vont solliciter leur OPCO pour les accompagner dans le processus.

L'étude d'opportunité

L'étude d'opportunité permet d'identifier l'inadéquation des certifications existantes avec les métiers concernés par les mutations, les activités en évolution, les besoins spécifiques de compétences, les retours des caractéristiques des entreprises consommatrices des compétences ciblées, les freins et les leviers d'accès à la formation. Au final, l'étude doit statuer sur la potentielle employabilité des futurs certifiés.

Cette étude est l'une des exigences de France compétences pour l'enregistrement d'une certification au RNCP. Les résultats de l'analyse serviront de base à l'élaboration des différents référentiels de certification.

La construction de la certification

Cette ingénierie, très complexe, nécessite de nombreuses phases de validation par tous les membres de la CPNE de la branche, raison pour laquelle ce processus peut prendre plusieurs mois. Il s'agit effectivement de positionner la certification dans le nouveau Cadre national de certification, en lui attribuant un niveau de 1 à 8. C'est une phase critique du projet, car elle aura une répercussion sur le positionnement du bénéficiaire sur l'échelle de rémunération. L'OPCO, par le biais de son observatoire ou son service certification, peut intervenir à différents niveaux et différentes étapes du projet :

- financier, pour la prise en charge de l'étude et de l'ingénierie ;
- aide méthodologique ou conseil technique ;
- rédaction et diffusion d'appels d'offres, sélection des organismes de formation déployant le dispositif de formation à la certification créée, évaluation et sélection des prestataires, ou encore suivi administratif des cohortes de certifiés, jusqu'à l'enregistrement de la certification au RNCP.

Les organismes de formation

Ils portent les titres ou diplômes à finalité professionnelle suivants :

- les diplômes universitaires (DU) ;
- les certifications consulaires pour lesquelles un avis a été formulé par un ministère (CCI, Chambres de métiers et de l'agriculture) ;
- les certifications délivrées par des organismes privés et associatifs en leur nom propre ou *via* un réseau d'établissements.

Les diverses possibilités d'accès à la certification

Depuis 2002, suivre une formation n'est plus le passage obligé pour obtenir sa certification, la loi distinguant formation et certification. Diplômes ou titres authentifient le niveau quel que soit le parcours qui a permis de l'atteindre, c'est-à-dire par :

- la formation initiale ;
- la formation par alternance ;
- la formation continue ;
- la validation des acquis de l'expérience.

La modalité importe également peu, puisque le parcours peut être réalisé en mode présentiel, à distance ou encore *via* une AFEST (action de formation en situation de travail).

LES LIEUX D'ENREGISTREMENT ET D'INFORMATION SUR LES CERTIFICATIONS

France compétences, nouvelle instance de certification

Avec la naissance de France compétences le 1^{er} janvier 2019, l'enjeu est de créer un outil global de pilotage du système de la formation professionnelle. L'État est désormais incontournable dans toutes les décisions stratégiques au regard de sa représentation importante au conseil d'administration.

France compétences a repris les missions qui étaient celles du FPSPP, du COPANEF, du CNEFOP et de la CNCP. De manière générale, l'instance a une mission de régulation de la qualité et des prix du marché. C'est désormais la commission de la certification professionnelle de France compétences qui instruit les demandes d'enregistrement des certifications professionnelles et les répertorie.

Certif Info

Certif Info est un système d'information documentaire développé par le réseau Carif-Oref, l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (Onisep) et France compétences. Le référentiel national couvre près de 10 000 certifications et habilitations. À la différence du RNCP, Certif Info n'a pas de valeur juridique. Il est alimenté par différentes sources : Légifrance, France compétences, l'Onisep, l'Éducation nationale, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq), Centre Inffo, les Carif-Oref.

LES STRATÉGIES DE CERTIFICATION

Schématiquement, il existe trois manières de rendre son offre certifiante.

La première consiste à déposer une « certification maison », dont on a construit les référentiels et dont on a la propriété. L'organisme certificateur maîtrise alors les organismes habilités à proposer des formations éligibles à cette certification. Cette habilitation peut avoir plusieurs niveaux de granularité : habilitation à réaliser la formation, habilitation à faire passer lui-même la certification, habilitation à devenir centre de test... Il existe aujourd'hui sur le marché des organismes certificateurs qui ne réalisent pas d'actions de formation mais dont le modèle économique se fonde sur le référencement d'un réseau de prestataires partenaires.

La seconde découle de la première. Si un organisme ne souhaite pas construire sa certification pour des raisons de compétences internes, de coût ou encore de temps, il peut obtenir l'autorisation d'un organisme certificateur pour réaliser la formation et/ou les épreuves d'évaluation associées à la certification. Cette autorisation fait l'objet d'un accord entre les parties et doit permettre au certificateur de fixer les exigences attendues en termes de respect du référentiel et de modalités d'évaluation des acquis, afin de ne pas dénaturer la valeur de la certification. Cette opération peut faire l'objet de contreparties financières ou non pécuniaires.

Enfin, la dernière alternative a trait à la co-certification. Cette solution a le mérite de répartir la charge en termes de construction du dispositif de certification, tout en permettant aux parties d'obtenir les droits de délivrer la certification en leurs noms propres. Cette forme de double-propriété nécessite généralement une confiance mutuelle et une historicité des relations entre les structures afin de garantir une homogénéité de politique de certification.

À SAVOIR

Faire certifier son offre n'est pas une formalité

La volonté de ne pas subir une inflation du nombre de certifications est un axe fort du nouveau système. En favorisant les passerelles entre certifications *via* les blocs de compétences, et en accentuant l'intérêt porté à la valeur d'usage de la certification, le législateur a souhaité rendre plus sélective la procédure d'enregistrement, tout en accélérant la coopération entre les acteurs.

Les nouveaux critères d'enregistrement au répertoire spécifique ont **fait baisser drastiquement le taux d'acceptation des projets de certification autour de 10 à 15 % sur le début d'année 2020**. France compétences explique ce taux par des référentiels souvent mal formalisés et une valeur d'usage qui n'est pas toujours démontrée. Ces éléments du dossier de certification sont primordiaux et doivent être préparés avec attention.

Le temps de la mise en œuvre d'un projet de certification ne doit pas être sous-estimé. Selon la maturité du projet, la complexité du dispositif ou encore le nombre de parties prenantes, sa production peut aller de quelques semaines à plusieurs mois de travail. Ce temps de création doit être augmenté du délai d'instruction de France compétences et d'éventuelles modifications à apporter au projet.

LA CONSTRUCTION DE LA CERTIFICATION : UN PROCESSUS EN TROIS ÉTAPES

L'opportunité de créer une certification peut parfois être une décision difficile. Elle est souvent le fruit d'une longue réflexion pour répondre à un vrai besoin en compétences du marché ou d'une activité spécifique. Une fois la démarche engagée, l'organisme certificateur se lance dans la construction des référentiels qui constituent l'architecture de la certification. Trois référentiels existent dans la construction d'une certification : le référentiel d'activités, le référentiel de compétences et le référentiel d'évaluation.

Passée cette étape, une phase d'enregistrement auprès de France compétences est nécessaire afin que la certification soit reconnue. Cet enregistrement, loin d'être automatique, dépendra de la qualité du dossier fourni.

La décision de créer (ou rénover) une certification

Une certification peut être créée à la demande d'un ministère, émaner d'une CPC, d'un secteur professionnel ou encore d'un organisme de formation privé qui souhaite transformer en certification une attestation qu'il délivre.

Dans tous les cas, une note d'opportunité sur la valeur d'usage de la certification est nécessaire pour justifier un projet de création ou sa rénovation. Le certificateur doit prouver l'adéquation des compétences de la certification par rapport aux besoins du marché. Pour cela, des courriers d'attestations d'entreprises utilisatrices permettent de légitimer le projet. La note d'opportunités peut être agrémentée d'études, enquêtes, articles journalistiques ou toute autre source permettant de juger de la pertinence de la certification.

La construction des référentiels

Les référentiels sont les éléments centraux d'une certification. On en distingue trois :

- le **référentiel d'activités** est uniquement requis dans le cadre d'un dépôt au RNCP, car il décrit l'ensemble des activités constitutives du métier. Il peut émaner d'une source externe comme le Répertoire opérationnel des métiers et des emplois (Rome) de Pôle emploi ;
- le **référentiel des compétences** décrit les compétences requises pour exercer une tâche décrite dans le référentiel d'activités ;
- le **référentiel d'évaluation** décrit la démarche d'évaluation des acquis, le processus de vérification de la certification, les épreuves.

L'enregistrement de la certification

Pour être enregistrée auprès du Répertoire national des certifications professionnelles, la certification est soumise par son dépositaire à France compétences, qui instruit la demande. Cette démarche est réalisée par la télé-procédure accessible sur son site Internet. Avant le passage en commission, l'instance statue d'abord sur la recevabilité du dossier et en informe le certificateur pour modifications éventuelles.

L'examen est ensuite réalisé sur la base de critères fixés par décrets (voir ci-dessous). La décision favorable ou défavorable est alors portée à la connaissance du certificateur qui a la possibilité de soumettre un nouveau dossier en cas d'avis négatif. La décision d'enregistrement de la certification est publiée au Journal officiel.

Les 9 Critères d'enregistrement au RNCP

L'adéquation des emplois occupés par rapport au métier visé par le projet de certification professionnelle s'appuyant sur l'analyse d'au moins deux promotions de titulaires du projet de certification professionnelle	L'impact du projet de certification professionnelle en matière d'accès ou de retour à l'emploi, apprécié pour au moins deux promotions de titulaires et comparé à l'impact de certifications visant des métiers similaires ou proches	La qualité du référentiel d'activités, du référentiel de compétences et du référentiel d'évaluation
La mise en place de procédures de contrôle de l'ensemble des modalités d'organisation des épreuves d'évaluation	La prise en compte des contraintes légales et réglementaires liées à l'exercice du métier visé par le projet de certification professionnelle	La possibilité d'accéder au projet de certification professionnelle par la validation des acquis de l'expérience
La cohérence des blocs de compétences constitutifs du projet de certification professionnelle et de leurs modalités spécifiques d'évaluation	Le cas échéant, la cohérence des correspondances totales ou partielles mises en place avec des certifications professionnelles équivalentes et de même niveau de qualification et leurs blocs de compétences	Le cas échéant, les modalités d'association des commissions paritaires nationales de l'emploi de branches professionnelles dans l'élaboration ou la validation des référentiels

(Source : Johann Vidalenc, données France Compétences)

Les 6 Critères d'enregistrement au RS

L'adéquation des connaissances et compétences visées par rapport aux besoins du marché du travail	La qualité du référentiel de compétences et du référentiel d'évaluation	La mise en place de procédures de contrôle de l'ensemble des modalités d'organisation des épreuves d'évaluation
La prise en compte des contraintes légales et réglementaires liées à l'exercice des compétences professionnelles visées par le projet de certification ou d'habilitation	Le cas échéant, la cohérence des correspondances mises en place avec des blocs de compétences de certifications professionnelles enregistrées dans le répertoire national des certifications professionnelles	Le cas échéant, les modalités d'association des commissions paritaires nationales de l'emploi de branches professionnelles dans l'élaboration ou la validation des référentiels

(Source : Johann Vidalenc, données France Compétences)

Critères d'enregistrement des certifications professionnelles

Conclusion

La démarche de certification est devenue en quelques années une vraie affaire de spécialistes. Parallèlement, le besoin en compétences sur ce sujet est devenu important, tant l'accès aux dispositifs de formation pousse à une certification de l'offre de plus en plus massive.

Sur un plan plus systémique, la réforme veut favoriser les rapprochements entre les acteurs et amplifier les démarches de coconstruction et de partenariat pour porter les stratégies de certification. Cette volonté de prévenir une inflation de la certification professionnelle est guidée par la nécessaire lisibilité que doit offrir le marché de l'offre certifiante pour les différents acteurs souhaitant investir dans le développement des compétences.

QUELLE RÉALITÉ DERRIÈRE LA NOTION DE QUALITÉ DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE ?

Ce que dit la loi

Les critères de qualité des actions de formation

La loi du 5 septembre 2018 a franchi une nouvelle étape en ce qui concerne la reconnaissance de qualité pour les dispensateurs d'actions de développement des compétences. Elle produit des effets qui se substituent au précédent décret du 30 juin 2015 relatif à la qualité des actions de formation professionnelle. La loi pose le principe que tout prestataire de formation devra obtenir une certification qualité commune (baptisée « Qualiopi ») pour pouvoir mobiliser des fonds publics ou mutualisés. L'exigence initiale de 2021 a été portée au 1^{er} janvier 2022 à la suite de l'ordonnance n° 2020-387 du 1^{er} avril 2020 portant sur les mesures d'urgence en matière de formation professionnelle.

Deux décrets et deux arrêtés du 6 juin 2019 définissent désormais le nouveau référentiel national sur la qualité des actions concourant au développement des compétences, ainsi que les procédures et modalités relatives à la mise en œuvre de ce nouveau système de qualité.

Le nouveau référentiel national comporte désormais 7 critères (et 32 indicateurs) :

- les conditions d'information du public sur les prestations proposées, les délais pour y accéder et les résultats obtenus ;
- l'identification précise des objectifs des prestations proposées et l'adaptation de ces prestations aux publics bénéficiaires, lors de la conception des prestations ;
- l'adaptation aux publics bénéficiaires des prestations et des modalités d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'évaluation mises en œuvre ;

...

- l'adéquation des moyens pédagogiques, techniques et d'encadrement aux prestations mises en œuvre ;
- la qualification et le développement des connaissances et compétences des personnels chargés de mettre en œuvre les prestations ;
- l'inscription et l'investissement du prestataire dans son environnement professionnel (nouveau critère instauré par la loi de 2018) ;
- le recueil et la prise en compte des appréciations et des réclamations formulées par les parties prenantes aux prestations délivrées.

LA NOTION DE DÉMARCHE QUALITÉ

Le terme « qualité » fait partie de ceux qui laissent la part belle à la subjectivité et qui pourraient être l'objet de nombreux débats. Si Aristote à son époque pensait que « la qualité n'est pas une action, c'est une habitude », il faudra véritablement attendre l'ère industrielle pour voir se construire les premières démarches qualité qui s'apparentaient en fait à des systèmes de conformité et d'assurance qualité.

L'accélération de la production de normes qualité dans la seconde partie du ^{xx}e siècle s'est construite autour de notions souvent communes : système de management de la qualité, garantie d'une qualité homogène des produits et services, satisfaction client ou encore démarche d'amélioration continue.

Ces principes sont par exemple centraux dans le cadre de la norme ISO 9001.

Dans le domaine de la formation professionnelle, la notion de qualité n'est pas nouvelle. Le secteur a ceci de particulier que les prestations apportées ont une forte dimension immatérielle et subjective (la relation avec le formateur, la pédagogie utilisée, les bénéfices ressentis...). Pendant longtemps, les démarches qualité, en dehors d'un nombre restreint d'acteurs, ont finalement peu irrigué le secteur qui se caractérise par un nombre important de très petites structures.

La fin des années 2000 et le début des années 2010 auront été un véritable tournant, avec de nombreux scandales révélés autour de la formation professionnelle : détournement de fonds, dérives sectaires et formations « non formatives », pour ne citer que ces cas.

La nécessité d'homogénéiser les pratiques a alors émergé dans le débat public. Les deux réformes successives ont consacré la mise en œuvre d'une démarche qualité comme indispensable aux activités concourant au développement des compétences, dès lors que des fonds publics ou mutualisés sont en jeu.



L'avis des Pros

La qualité au service de l'efficacité et la transformation des OPAC

par Élodie Cavigioli, Consultante en stratégie et ingénierie formation, qualité et certification au sein du Cabinet Lafayette Associés
et Sara Croüs, Consultante en conseil et accompagnement à la certification qualité au sein du Cabinet Qualinomia

Concilier efficacité et qualité

Si, dans l'absolu, une démarche qualité instaurée par un OPAC ne préjuge pas de l'efficacité de l'action de développement des compétences dispensée en tant que telle, la démarche qualité vise toutefois à prouver que l'OPAC met tout en œuvre pour proposer des actions de développement des compétences de qualité.

Pour aller plus loin, l'« EffiQualité » (Élodie Cavigioli, 2020) à l'ère Qualiopi permettrait de faire converger les approches « Efficacité »/« Qualité » vers une même intention. Cette notion doit pouvoir donner aux acteurs une assurance d'acheter une formation :

- proposée par un organisme dont la qualité des processus de formation a été certifiée par un tiers ;
- pertinente par rapport aux besoins et objectifs de formation définis au départ par les parties prenantes du projet de formation ;
- conforme aux engagements pris par l'ensemble des parties prenantes, et efficiente (atteinte des objectifs de résultats au meilleur coût de la formation, c'est-à-dire le rapport efficacité/coût

optimal [Jonathan Pottiez, 2017])

pour les financeurs et entreprises ;

- efficace au regard des compétences attendues en situation de travail pour contribuer à l'essor économique des entreprises ;
- gage de développement des compétences des individus attendues sur le marché de l'emploi et d'employabilité au sortir de la formation.

Transposer le projet de certification qualité de l'OPAC en conduite du changement

La démarche de certification qualité s'inspire des quatre étapes du cycle de Deming (boucle d'amélioration continue) ou PDCA (*Plan-Do-Check-Act*).

• Plan

L'ingénierie ou la réingénierie des processus de l'OPAC suppose *de facto* une remise en question des pratiques quotidiennes de travail pouvant générer une résistance au changement d'ampleur variable au sein de l'équipe. La qualité s'entend ainsi au sens du principe d'amélioration du Kaizen, utilisé dans le Lean management. La démarche qualité est alors une véritable philosophie qui doit être portée par la direction de l'OPAC et doit devenir

...

...

une valeur primordiale pour tous les collaborateurs, c'est-à-dire une démarche globale, un système d'actions concret, qui passe par le suivi des processus qualité et la définition et le suivi d'indicateurs de performance de l'action de développement des compétences.

• *Do*

L'analyse conjointe des pratiques, documents de référence, outils, procédures et tout autre élément structurant les processus de formation (dispense d'une action de développement des compétences par exemple) et les processus permettant de garantir la qualité et la performance de l'action. Il convient alors de croiser la perception de la démarche qualité actuelle de l'OPAC dans tous ses niveaux hiérarchiques et de considérer l'ensemble de la chaîne de production de l'OPAC (depuis l'analyse de la demande de formation jusqu'à l'évaluation du dispositif de développement des compétences par l'ensemble des parties prenantes concernées).

• *Check*

L'état des lieux ainsi réalisé permet de déterminer le niveau de conformité actuel de l'OPAC au regard des exigences du RNQ, mais aussi d'identifier les écarts entre les pratiques de l'OPAC et le niveau attendu de qualité des processus énoncé par le cahier des charges de la certification Qualiopi.

• *Act*

Définir, formaliser et mettre en œuvre un plan d'actions

d'améliorations correctives et préventives sont les actions à réaliser afin de corriger les écarts constatés. Il conviendra d'« institutionnaliser » certaines bonnes pratiques individuelles ayant été repérées au sein de l'OPAC lors de l'état des lieux. L'enjeu est fondamental car il associe deux impératifs : la qualité de l'action concourant au développement des compétences (satisfaire les attentes de toutes les parties prenantes de l'OPAC) et la performance de cette action (honorer les engagements contractuels de l'OPAC).

Conclusion

Il appartient désormais à l'OPAC de démontrer à l'ensemble des acteurs sa capacité à concevoir, mettre en œuvre, accompagner et contrôler la qualité de ses prestations ; cette réalité est « non déjà là » (Gadrey et Brandt, 1994).

C'est en cela que toute prestation d'accompagnement des OPAC dans leur démarche de certification qualité doit avoir pour seul objectif de leur éviter l'ornière qui consisterait à adopter un discours générique, normatif, sans tenir compte des spécificités et particularités qui leur sont propres. En effet, les « faiseurs » de la démarche qualité ne seront pas ceux qui la feront vivre au sein de l'OPAC (« les tâcherons de la formation »), et c'est à ce prix que cette démarche fera sens collectivement.

...

...

La certification qualité participe, en raison des qualités de chacun (« faiseurs de la démarche qualité », « tâcherons de la formation au sein de l'OPAC » et parties prenantes de toute

action de développement des compétences), à l'effort de construction d'une société des compétences entière, inclusive, efficiente mais aussi, et surtout, *intuitu personae*.

DE DATADOCK À QUALIOP

Le décret du 30 juin 2015 avait précédé la création de la plateforme Datadock à l'initiative des ex-OPCA. La réglementation confiait en effet aux financeurs la responsabilité de contrôler la qualité des formations qu'ils finançaient. Il s'agissait ainsi de ne pas demander plusieurs fois aux prestataires de formation les documents prouvant le respect des exigences qualité.

Les différences entre les démarches Datadock et Qualiopi

Valeur	Datadock	Qualiopi
Création du référentiel	2015	2019
Critères	6	7
Total indicateurs	21	32
Dont spécifiques	0	10
Porteur du référentiel	GIE	Autorité publique par voie réglementaire
Auditeur	Financeurs	Organismes certificateurs accrédités par le COFRAC ou instances de labellisation reconnues par France compétences
Coût	Gratuit (hors accompagnement)	Fonction du chiffre d'affaires, du nombre de sites et de la nature des actions de formation couvertes
Sanction	Référencabilité	Certification ou label qualité
Durée de validité	Indéfinie	3 ans

Source : Johann Vidalenc

Si cette démarche avait provoqué une forme de séisme à l'origine, notamment auprès de prestataires non habitués à formaliser leurs pratiques, la démarche avait été globalement passée par une majorité, puisqu'on dénombrait plus de 50 000 organismes avec le statut « référençable » en 2020 sur la plateforme.

On notera que Datadock a deux caractéristiques principales : un système basé sur le déclaratif et la gratuité de la démarche.

L'exigence de certification portée par la nouvelle réforme est un pas de plus franchi pour garantir aux acheteurs et bénéficiaires de la formation un niveau de qualité satisfaisant. Si les deux démarches ont un large tronc commun similaire basé sur le référentiel Datadock (21 indicateurs, déclinaison des 6 critères du décret du 30 juin 2015), elles se distinguent par bien des aspects : nature de la sanction de la démarche, typologie de l'auditeur, indicateurs spécifiques, coûts d'accès...

RÉFÉRENTIEL INCLUSIF

L'action de formation se définit désormais comme « un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel pouvant être réalisée en tout ou partie à distance » ou « en situation de travail » (art. L. 6313-2 Code du travail). Cet élargissement de définition veut favoriser l'innovation dans le domaine de la formation et reconnaître les différentes typologies d'actions dont l'objectif est de participer au développement des compétences des individus. Quatre types d'actions sont ainsi nouvellement reconnues : actions de formation, bilans de compétences, VAE et apprentissage.

C'est sur ces nouvelles bases qu'a été établi le référentiel Qualiopi. Si ce dernier reprend une grande partie du référentiel Datadock, il s'en distingue aussi à plusieurs égards. En effet, un tronc commun de 22 indicateurs s'applique à tous les prestataires et un lot de 10 indicateurs spécifiques a été créé en fonction de la nature des prestations visées. Par ailleurs, les indicateurs déjà existants ont fait l'objet d'un toilettage et d'une reformulation pour que chaque acteur puisse répondre avec des éléments spécifiques à son activité. Cette logique se veut plus inclusive que le précédent référentiel, qui avait été critiqué pour ne pas s'adapter à toutes les spécificités.

CERTIFICATION, ACCRÉDITATION ET LABELLISATION

À partir de 2022, nous sortons d'un système – critiquable sur la neutralité de traitement – où le financeur était aussi le contrôleur. Désormais, le système s'articule autour de tiers certificateurs habilités à délivrer la certification unique Qualiopi. Dans ce système, France compétences et le COFRAC tiennent une place centrale.

Le COFRAC est une instance unique en France qui a une mission de service public. Il s'assure de la compétence et de l'impartialité des organismes d'évaluation de la conformité. C'est à ce titre qu'il délivre une accréditation pour les organismes certificateurs qui dispenseront Qualiopi. La liste de ces organismes est disponible sur le site du ministère du Travail et est amenée à évoluer au fil du temps.

En dehors de ce processus d'accréditation, il existe un système dérogatoire piloté par France compétences. Celui-ci, garant du référentiel qualité, peut reconnaître des instances de labellisation autorisées à délivrer la marque de certification Qualiopi. Cette reconnaissance valable pour trois ans permet de prendre en compte des

situations particulières (entités publiques, thématiques, publics ou activités spécifiques).

Au 1^{er} avril 2020, sept instances étaient reconnues par France compétences :

- Association pour la promotion du label APP.
- Fédération Nationale des CIBC.
- France Éducation International.
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
- Ministère de l'Intérieur.
- Région Occitanie.
- Réseau des Écoles de la 2^e chance en France.

MODALITÉS D'AUDIT

Au-delà d'un référentiel unique, le législateur a souhaité que les organismes certificateurs répondent à des modalités d'audit et de certification identiques, offrant une garantie d'équité aux futurs certifiés. L'arrêté du 6 juin 2019 pose ces bases communes. Concrètement, cela signifie qu'à situation comparable (chiffre d'affaires, typologie d'actions proposée, nombre de sites...), la durée d'audit, le mode de déroulement ou encore le niveau d'exigence attendu doivent être le même, quel que soit le certificateur. On pourra citer parmi les éléments principaux de ces modalités la notion d'audit sur site obligatoire dans le cadre d'un audit initial, la possibilité d'audit à distance pour l'audit de surveillance, une durée d'audit qui varie en fonction du chiffre d'affaires et du type d'actions proposées, ou encore la définition des notions de non-conformités majeures et mineures pouvant entraîner la non-délivrance de la certification.

Il est à souligner que les organismes disposant d'une certification qualité en cours de validité au moment de la demande d'audit initial et inscrites sur l'ancienne liste du CNEFOP peuvent demander à bénéficier d'une procédure allégée qui entraînera une diminution de la durée de l'audit et l'exclusion de certains indicateurs, réputés conformes, du champ de l'audit.

L'audit qualité

L'audit qualité est un moment clé du parcours de certification. Celui-ci doit déterminer si le système de management qualité mis en place est efficace et répond au référentiel visé. Il se distingue de manière générale d'un pur contrôle de conformité, puisque l'objectif est de faire coïncider les exigences de la certification avec la réalité de l'entreprise.

La phase d'audit vient valider un travail de préparation réalisé en amont et pouvant être l'objet d'un accompagnement par différents acteurs (consultants, acteurs institutionnels...). L'objectif n'est pas tant de valider une forme de perfection du modèle que de constater les dynamiques d'amélioration continue, et la prise en compte des exigences en lien avec l'objet de la certification.

La phase d'audit est suivie de la rédaction d'un rapport d'audit qui statue sur la délivrance ou le renouvellement de la certification. En cas de non-conformités bloquantes, l'organisme dispose d'un délai pour apporter des preuves complémentaires permettant de répondre aux exigences du référentiel.



L'avis des Pros

La mise en place de la démarche Qualiopi par les certificateurs

par François Galinou, Président d'ICPF

Quel est le fonctionnement de l'accréditation et son rôle en matière d'impartialité ?

L'accréditation consiste à attester des compétences, de la qualité et de l'impartialité du processus, du fonctionnement autrement dit, de l'organisme certificateur. Trois étapes sont nécessaires. Une étude de dossier, une évaluation sur site de deux jours minimum et une en observation d'un audit. Les évaluations sont réalisées tous les ans afin de maintenir l'accréditation. En France, le COFRAC est l'unique instance nationale désignée et reconnue par l'État pour délivrer des accréditations. Pour délivrer la certification Qualiopi, l'organisme certificateur doit obligatoirement obtenir son accréditation. Une équipe spécialisée au COFRAC est en charge du dossier d'accréditation pour Qualiopi et s'appuie sur des évaluateurs pour vérifier le système en place et la conformité avec les exigences de la norme applicable, ISO 17065 dans le cas de Qualiopi. L'attribution de l'accréditation apporte une garantie sur les compétences des auditeurs, la qualité des prestations et l'impartialité de l'organisation et de tout le processus : absence de conflits d'intérêts, d'influences, de conseils...

En 2014, ICPF a voulu lancer le projet quand bien même l'accréditation était à ce moment une démarche volontaire. C'est une démarche naturelle pour un organisme certificateur indépendant de se mettre sous contrôle, mais également pour confirmer la qualité du système en place par une structure externe. C'est un principe très proche de celui que nous proposons à nos clients. Compte tenu de l'évolution du marché, CNEFOP sans accréditation obligatoire en 2016, le projet s'est finalement concrétisé en 2019 avec l'arrivée de Qualiopi. Ce travail nous a permis de faire évoluer des périmètres de notre organisation, de renforcer notre culture de la formalisation et les procédures de formation et de recrutement de nos auditeurs. En obtenant l'accréditation, ICPF met la certification Qualiopi à la portée de l'ensemble des OPAC soucieux d'un service de qualité, numérisé et exécuté par des auditeurs salariés compétents et dédiés au secteur de la formation.

Comment planifier un audit : du besoin à l'obtention

ICPF a mis en place, *via* son application Noé, des fonctionnalités permettant de gérer la certification depuis la planification jusqu'à l'obtention de la certification.

...

...

La première étape est la planification de l'audit. L'OPAC se rend sur Noé pour effectuer une demande en remplissant un formulaire. ICPF réalise une revue de cette demande et des informations renseignées. Si tout est conforme, une proposition est envoyée permettant notamment de pré-réserver une date d'audit. Une fois la proposition validée en lien avec nos équipes, l'audit est planifié. L'étape suivante est la préparation. Elle se fait par l'OPAC, avec une aide éventuelle. ICPF, comme tout OC accrédité, ne peut pas conseiller sur l'élaboration. ICPF propose cependant deux options, le pré-audit qui se retrouve chez la majorité de nos confrères, et une spécificité liée à Noé, la fonctionnalité d'élaboration en ligne.

La troisième étape est celle de l'audit. À la date fixée, l'OPAC et l'auditeur se rencontrent en face-à-face pour vérifier comment l'organisme répond aux exigences

du référentiel Qualiopi, les fameux 32 indicateurs. Un Guide du ministère du Travail existe pour s'y préparer. Cela se déroule en deux phases principales, un questionnaire général sur l'organisation de l'OPAC, puis un échantillonnage sur des actions réalisées récemment pour identifier d'éventuels écarts et des axes d'améliorations. C'est l'une des valeurs ajoutées d'avoir le regard d'un auditeur externe régulièrement sur son fonctionnement et prioriser les actions.

Suite à l'audit, des échanges peuvent se réaliser jusqu'à la mise en conformité de l'OPAC. À ICPF, cela est inclus dans notre offre et se réalise *via* Noé.

Enfin, arrive l'étape de l'obtention de son certificat et surtout de la valorisation de sa démarche qualité. C'est une étape clé sur laquelle ICPF accompagne son réseau de certifié (plan de communication, réseaux sociaux, Club de certifiés...).



L'avis des Pros

Le retour d'expérience d'AFNOR Certification

par **Philippe Bourdale**, Responsable Pôle formation AFNOR Certification

Le rôle central de l'auditeur chez AFNOR Certification

L'orientation du référentiel a une influence significative sur la certification et la façon de la mettre en œuvre. Cette influence s'exprime particulièrement sur l'auditeur et exclut *de facto* tout profil contrôleur pour la certification. Le référentiel ne se borne pas à une liste de documents et l'audit ne se résume pas à un contrôle documentaire. Il s'agit bien d'avoir recours à un auditeur dont le professionnalisme est avéré, dont les compétences et qualités sont pleinement reconnues (savoir-être, écoute, savoir-faire de l'audit, capacité d'analyse et d'adaptation, prise de recul) et qui fait preuve d'attachement aux principes de déontologie et d'éthique (indépendance, impartialité...). Une des principales qualités qui s'exprime pour cette certification est la nécessaire capacité d'adaptation. L'auditeur doit prendre en compte la configuration et la taille du prestataire qu'il audite. La diversité des activités et des tailles invite l'auditeur à manier l'analyse de risques et l'intérêt des parties prenantes (bénéficiaire, financeur, entreprise...) dans l'appréciation de ses conclusions.

Le témoignage d'un organisme ayant obtenu la certification Qualiopi

AFNOR Certification cultive depuis de nombreuses années la singularité de ce type d'auditeur en favorisant l'intelligence situationnelle de chaque individu dans l'exercice délicat de l'audit tierce partie. Cette singularité se retrouve dans le témoignage de l'organisme de formation certifié ci-dessous :

Créée en 2009 suite à l'externalisation des centres de formation continue des CCI du Doubs, du Territoire-de-Belfort et de Haute-Saône, Sifco a obtenu sa certification Qualiopi en mars 2020.

Témoignage du directeur général, Nicolas Bourguignon, pour évoquer cette certification.

- Qu'attendez-vous de ce nouveau signe de reconnaissance ?

« Au départ, je n'en attendais pas grand-chose car je percevais la démarche Qualiopi davantage comme une obligation légale. Cela étant, en matérialisant un processus d'amélioration continue, Qualiopi permet de faire le tri : les organismes qui ne mettent pas l'accent sur la qualité de service seront exclus du marché.

Pour autant, la certification Qualiopi ne donne pas un avantage concurrentiel puisque tout le monde sera obligé de l'avoir. Là où nous pouvons nous démarquer,

...

...

c'est sur notre antériorité : nous avons souhaité être parmi les premiers à la demander, en continuité avec l'engagement de qualité que nous avons pris il y a déjà plus de quinze ans, et récompensé par d'autres certifications comme ISO 9001. »

- L'audit de certification vous a-t-il permis de diagnostiquer des points faibles de nature à améliorer votre démarche qualité ?

« Nous n'avons pas eu à remettre à plat nos process qualité, puisque nous sommes déjà dans cette démarche depuis de nombreuses années. Toutefois, l'audit a permis de remettre en cause un certain nombre d'indicateurs, comme la manière dont nous calculons nos résultats, le taux d'obtention de diplôme ou l'intégration du handicap dans nos formations. »

- Vous détenez d'autres certifications. Qu'en attendez-vous ?

« En effet, nous sommes inscrits dans une démarche qualité,

initiée par mon prédécesseur il y a plus de quinze ans. J'ai tenu à perpétuer cette démarche, aussi bien pour notre organisation interne que pour assurer à nos clients que nous mettons tout en œuvre pour leur offrir des formations de qualité. Et ça marche ! Nous enregistrons un taux de satisfaction globale de nos formations de plus de 98 %...

Nous arborons ainsi deux certifications supplémentaires – l'ISO 9001 et AFAQ 9001 appliquée aux organismes de formation continue. Cela nous a beaucoup aidés pour le Datadock à l'époque, et maintenant pour Qualiopi. Évidemment, cela joue sur la qualité des formations, puisque nous avons une ossature dans l'entreprise qui nous force à nous remettre en question régulièrement sur nos formations ou nos process. En un mot : nous sommes en amélioration continue ! »

CONCLUSION

Initier une démarche qualité n'est pas neutre et toutes les structures du paysage de la formation professionnelle n'ont pas la même maturité sur le sujet. Dans les faits, l'exigence de certification est un véritable bouleversement pour beaucoup de structures. Cependant, la démarche peut s'avérer structurante et gagnante à terme.

Si les attentes de qualité sont fortes, la stratégie de certification généralisée devra démontrer, avec le temps, qu'elle permet aux différents acteurs d'être à la hauteur des espoirs légitimement fondés par les apprenants dans le pouvoir de la formation pour développer ou construire leurs avenir professionnels.

9

Construire la politique et le plan de développement des compétences

MICHEL BARABEL et ANDRÉ PERRET

AVEC LA PARTICIPATION DE **SYLVAIN HUMEAU (GARF)**

Dans ce chapitre sont présentées des grilles d'analyse permettant de décrypter la politique de développement des compétences d'une entreprise, ainsi que le processus de conception et de mise en place du plan qui en découle.

Les entreprises adoptent des attitudes différentes face à la formation, qui reste marquée par une grande hétérogénéité de pratiques. À ce titre, plusieurs grilles d'analyse peuvent être mobilisées pour décrypter la politique poursuivie par l'entreprise.

DÉCRYPTER ET ANALYSER LA POLITIQUE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DE L'ENTREPRISE

ADAPTATION DE LA GRILLE DE MEIGNANT (1986)

La typologie d'Alain Meignant, actualisée au regard de la loi « Avenir professionnel », est très utile pour positionner les pratiques en matière de formation d'une entreprise donnée. Elle utilise pour cela deux axes (voir ci-après la figure p. 192). Le premier axe (A1) distingue les entreprises qui perçoivent la formation comme une contrainte (pôle négatif) ou comme une politique volontariste (pôle positif). Le second axe (A2) sépare les organisations qui mettent en place une politique de formation en liaison étroite avec leurs stratégies (pôle positif) ou au contraire de façon totalement déconnectée de la stratégie de l'entreprise (pôle négatif). En croisant ces deux axes, on peut identifier six attitudes possibles d'une organisation face à la formation.

La formation obligation stade légal [A1 (-)/A2 (-)]

La formation est perçue comme une contrainte, un impôt à acquitter. L'entreprise considère que former ses collaborateurs est inefficace. Elle risque d'entraîner des dysfonctionnements dans ses équipes et elle ne peut se le permettre du fait d'une gestion des hommes en flux tendu (c'est notamment le cas dans les TPE ou les PME). Elle décide donc de verser uniquement le montant de la Contribution au financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (CUFPA) à l'Urssaf (au plus tard à partir de 2022, collecté par les OPCO en 2020 voire 2021) à hauteur de ses obligations légales.

Ce que dit la loi

La contribution au financement de la formation professionnelle et de l'apprentissage (CUFPA)

Les entreprises sont désormais redevables de la CUFPA au titre de la masse salariale de l'année en cours, et non plus au titre de la masse salariale de l'année précédente.

Toute entreprise qui emploie au moins 1 salarié a l'obligation de participer au financement de la formation professionnelle, et ce quelle que soit la nature de son activité ou de son statut juridique (entreprise individuelle ou société). Cependant, la contribution varie selon la taille de l'entreprise.

- Pour les entreprises de moins de 11 salariés : taux de 0,55 % au titre de la formation et de 0,68 % au titre de l'apprentissage soit un taux de 1,23 %.
- Pour les entreprises de 11 salariés ou plus : taux de 1 % au titre de la formation et de 0,68 % pour l'apprentissage. Ce taux est porté à 1,98 % pour les entreprises de travail temporaire.

À partir de 2021 (au plus tard le 1^{er} janvier 2022), la contribution sera versée à l'Urssaf de la même manière que les cotisations de Sécurité sociale, à un rythme mensuel pour le cas général.

De plus, les **entreprises d'au moins 250 salariés**, redevables de la taxe d'apprentissage et qui emploient moins de 5 % d'alternants par rapport à leur effectif annuel moyen, doivent s'acquitter d'une contribution supplémentaire à l'apprentissage (CSA). Les entreprises comptant au moins 3 % d'alternants dans leurs effectifs peuvent être exonérées du paiement de cette contribution supplémentaire sous réserve de remplir l'une des conditions suivantes :

- leur nombre de salariés en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation a augmenté de 10 % par rapport à l'année précédente ;
- elles relèvent d'une branche couverte par un accord prévoyant une progression de 10 % de leur effectif en contrat d'apprentissage ou de professionnalisation et cette augmentation est atteinte par rapport à l'année précédente.

Une contribution conventionnelle à la formation peut s'appliquer aux entreprises appartenant à une branche ou à un secteur professionnel ayant conclu un accord formation. Elle consiste en une contribution supplémentaire versée à un OPCO au-delà du 1 % minimum légal, qui complète la contribution unique.

L'entreprise optimise le budget de son plan de développement des compétences et privilégie les formations hors temps de travail. Elle se contente de respecter certaines contraintes (organisation d'un entretien professionnel tous les deux ans, respect de critères associés à l'entretien bilan des six ans – (C1) une action de formation ; (C2) une progression professionnelle ou salariale ; (C3) une certification totale ou partielle ou un accompagnement VAE.

Elle refuse de s'inscrire dans une démarche de codécision/co-investissement avec ses collaborateurs (pas d'abondement complémentaire au CPF, demande de décalage systématique des CPF de transition...). Dans le pire des cas, elle n'est pas en mesure de respecter ces conditions et se voit infliger les sanctions prévues par la loi. Dans le meilleur des cas, elle adhère à la redéfinition de l'action de formation et mise sur la FEST (formation en situation de travail).

Ce que dit la loi

L'entretien professionnel

L'entretien professionnel doit avoir lieu tous les deux ans (à partir de l'entrée dans l'entreprise, puis de la date de l'entretien précédent). L'employeur peut, soit par décision unilatérale, soit en application d'un accord collectif, organiser des entretiens professionnels à une périodicité et selon des modes différents.

Toutefois, l'entretien professionnel doit être **systematiquement** proposé à tout salarié qui reprend son activité après une période d'interruption due à :

- un congé de maternité ;
- un congé parental à temps plein ou partiel,
- un congé d'adoption ;
- un congé de proche aidant ;
- un congé sabbatique ;
- une période de mobilité volontaire sécurisée ;
- un arrêt maladie de plus de six mois ;
- un mandat syndical.

Tous les six ans, l'entretien professionnel doit faire un état des lieux récapitulatif du parcours professionnel du salarié. Cet état des lieux permet de vérifier que le salarié a effectivement bénéficié des entretiens professionnels prévus au cours des six dernières années.

Il permet également de s'assurer qu'au cours de ces six dernières années, le salarié a :

- suivi au moins une action de formation ;
- acquis un des éléments de certification professionnelle (diplôme, titre professionnel, etc.) par la formation ou par une validation des acquis de l'expérience (VAE) ;
- et bénéficié d'une progression salariale ou professionnelle.

Un compte rendu de l'état des lieux est alors rédigé durant cet entretien. Une copie est remise au salarié.

Dans une entreprise d'au moins 50 salariés, si le salarié n'a pas bénéficié les six dernières années des entretiens professionnels et d'au moins une action de formation non obligatoire, l'employeur doit abonder le compte personnel de formation (CPF). Le CPF du salarié sera alors crédité de 3 000 €.

La formation pactole ou opportuniste [A1 (+)/A2 (-)]

L'entreprise cherche à obtenir des aides et à profiter des opportunités offertes par les pouvoirs publics. Elle peut aller jusqu'à détourner l'esprit des lois et des décrets d'application sur la formation en recourant aux contrats bénéficiant de financements publics (par exemple emplois aidés, contrat en apprentissage, contrat de professionnalisation...) sans en accepter la contrepartie qui consiste à renforcer l'employabilité des individus (apprentis mis sur des emplois de CDI non qualifiants, pas d'investissement sur l'acquisition de compétences des publics visés par ces contrats). Elle peut aussi miser sur des financements publics lors d'opérations (plans de sauvegarde de l'emploi) qui témoignent dans de nombreux cas d'une absence d'anticipation. La recherche d'optimisation fiscale prime sur le contenu et l'utilité des formations visées.

La formation sécurité ou paix sociale [A1 (+)/A2 (-)]

L'entreprise craint les risques de déstabilisation et de conflits. Elle mise sur son budget « développement des compétences » pour satisfaire les demandes individuelles des collaborateurs (choix de formation personnelle). Ces demandes sont déconnectées des priorités de l'entreprise, qui espère que son geste préservera le climat social et satisfera les partenaires sociaux. Elle pousse également l'entreprise à recourir massivement aux abondements complémentaires au titre du CPF pour satisfaire les collaborateurs.

La formation catalogue [A1 (+)/A2 (-)]

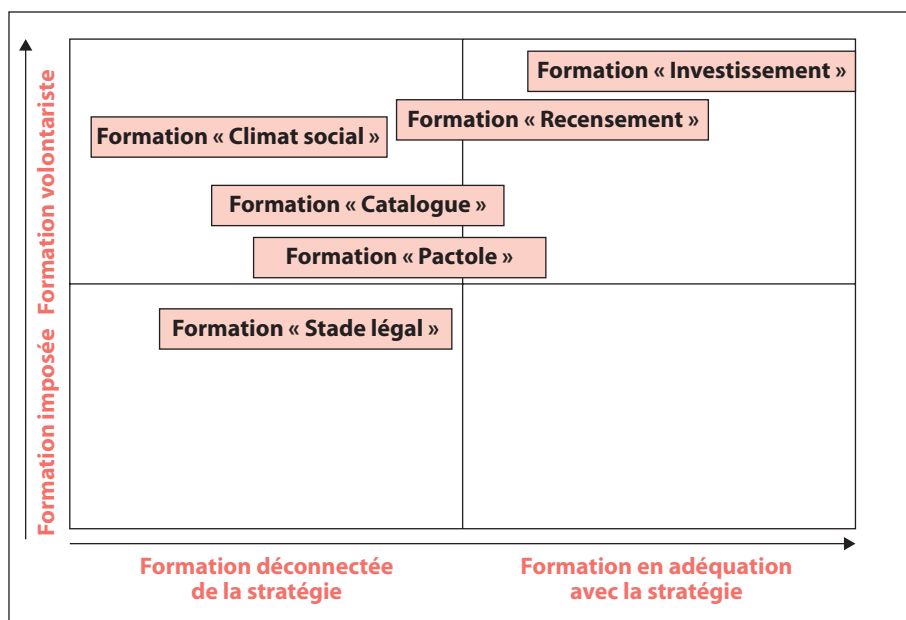
L'entreprise réalise un catalogue de formations où elle fait figurer toutes les prestations qu'elle propose. Elle laisse ses collaborateurs le consulter et s'inscrire avant d'effectuer un arbitrage en cas de demandes surabondantes. Ainsi, bien souvent, les désirs de formation des salariés émergent lorsqu'ils consultent le catalogue et sont rarement le fruit d'une réflexion sur leur réel besoin. Cette stratégie devient de plus en plus rare par la fin de l'obligation légale de financement du plan de développement des compétences et le passage du CPF en euros à la main des salariés. En effet, elle témoigne d'une politique de développement des compétences non efficiente (ROI incertain).

La formation recensement [A1 (+)/A2 (+)]

L'entreprise demande aux managers des différents services et équipes d'exprimer les besoins en formation de leurs collaborateurs. Ces derniers font remonter l'information au service RH qui se charge de hiérarchiser les priorités et de faire redescendre les formations acceptées. Ainsi, les demandes partent des besoins locaux et sont ascendantes. En revanche, elles s'inscrivent moyennement en lien avec les choix stratégiques de l'entreprise.

La formation développement ou investissement [A1 (++)/A2 (++)]

L'entreprise considère que la formation est susceptible d'apporter une contribution décisive à sa compétitivité. Elle peut aussi développer sa performance globale. Elle accepte alors d'affecter au développement des compétences des budgets importants bien qu'il n'existe pas d'obligation financière dans la loi « Avenir » (seulement une obligation d'employabilité et d'adaptation au poste de travail). Dans cette optique, le développement des compétences est perçu comme un moyen clé au service de la stratégie de l'entreprise. Les priorités stratégiques sont définies au niveau de la direction générale et les besoins remontés ou traités par les managers. La validation finale du service RH est effectuée en fonction des priorités stratégiques. Des mesures sont prises pour étudier l'efficacité des dispositifs pédagogiques déployés. Par exemple, les salariés sont évalués avant et après chaque session afin de prendre des décisions (amélioration du dispositif, abandon...). De manière générale, l'entreprise souhaite devenir apprenante. Elle désire rendre les salariés acteurs de leur développement et mettre en place des environnements de travail capacitant.



Les différentes politiques de formation d'une entreprise
(d'après Alain Meignant, 1986)

LA GRILLE DE BOYER ET EQUILBEY (2003)

Boyer et Equilbey (2003) proposent une typologie complémentaire de quatre politiques de formation positionnée sur deux dimensions. La première distingue les politiques centrées sur le respect de la législation (1) *versus* celles qui visent la satisfaction des salariés (2). La seconde dimension sépare d'une part les formations qui recherchent le développement des collaborateurs et de l'entreprise (a) *versus* celles qui cherchent à préserver la continuité et à maintenir en l'état le potentiel de l'entreprise (b). Les auteurs en déduisent quatre politiques possibles de formation.

- **Premièrement, la politique « mercenaire » (1a)** consiste à raisonner en termes d'adéquation homme/emploi sans autre souci que l'efficacité immédiate du collaborateur. On parle de formation sur le tas ou d'adaptation au poste de travail. L'entreprise n'investit pas dans des formations de développement des compétences.
- **Deuxièmement, la politique « administrative » (1b)** va privilégier les formations diplômantes (obtention d'un titre le plus souvent reconnu) qui donnent des repères simples et sont faciles à intégrer dans les dispositifs de conventions collectives.
- **Troisièmement, la politique « performante » (2a)** se préoccupe de formations qualifiantes au regard des différents métiers présents dans l'entreprise, d'adaptation aux tâches, d'employabilité et vise l'efficacité dans le métier.
- **Enfin, la politique « association » (2b)** va chercher à améliorer les comportements des salariés grâce à des formations de communication, de management ou d'efficacité personnelle.

LA GRILLE DE DANY ET LIVIAN (2002)

Dany et Livian (2002) proposent une dernière typologie qui positionne elle aussi les pratiques des entreprises sur deux axes. Le premier axe distingue les actions individuelles (1) *versus* les actions collectives menées pour un groupe d'individus (2). Le second axe distingue la formation perçue comme une dépense (a) *versus* une vision de la formation en tant qu'investissement (b).

Six politiques de formation sont alors identifiées.

- **(1a) : formation « gestion négociée du portefeuille de compétences »**

L'entreprise développe le potentiel de certains de ses collaborateurs (hauts potentiels, talents...) qui sont privilégiés, moyennant des attentes importantes en termes de performance.

- **(1b) : formation « redéploiement »**

L'entreprise construit des parcours individualisés de formation pour accompagner la mobilité de certains collaborateurs en vue d'optimiser ses ressources internes. Elle peut réduire des déséquilibres internes (sur ou sous-effectif, rajeunissement de sa pyramide des âges, focalisation des salariés sur des emplois clés ou des compétences fondamentales...).

- **(2a) : formation « récompense »**

L'entreprise cherche à satisfaire des salariés qui lui ont donné satisfaction (récompense du passé).

- **(2b) : formation « paix sociale »**

Il s'agit du même principe que la formation « climat social » développée dans la typologie de Meignant (1986).

- **(1_o) : formation « légitimation de promotion »**

Le salarié est formé en vue d'une mobilité immédiate (adaptation à son nouvel emploi).

- **(2_o) : formation « culture d'entreprise »**

Les salariés sont formés aux valeurs, principes de management ou encore aux objectifs de l'entreprise. L'objectif est de mobiliser les collaborateurs sur des priorités communes et de véhiculer des principes d'action communs.

Le tableau ci-après synthétise les trois typologies. Chaque entreprise pourra se positionner sur ces trois grilles.

Ces différentes politiques représentent des « idéaux types ». Bien souvent, l'entreprise fait coexister plusieurs politiques. De plus, elle peut adopter des postures différentes en fonction des populations (catégories socioprofessionnelles, âges, sexe, localisation, nature des métiers...). Il n'en reste pas moins qu'elle affiche souvent une idéologie dominante qui façonne les objectifs annuels poursuivis et les pratiques quotidiennes.

La réforme de 2014 vise à orienter toutes les entreprises vers une politique de formation de type investissement.

Matrice de diagnostic d'une politique de formation

Typologie de Meignant	Typologie de Boyer et Equiley	Typologie de Dany et Livian
F. « Stade légal » : former à hauteur des obligations légales	F. « Mercenaire » : adéquation homme/poste (besoin immédiat)	F. « Gestion négociée du portefeuille de compétences » : développe le potentiel de certains de ses collaborateurs
F. « Pactole » : profiter des aides de l'État sans contrepartie	F. « Administrative » : formations diplômantes (obtention d'un titre à la fin de la formation)	F. « Redéploiement » : réduire des déséquilibres, réaffectation des effectifs
F. « Climat social » : éviter les conflits		F. « Récompense » : satisfaire des salariés qui ont donné satisfaction
F. « Catalogue » : laisser le salarié choisir parmi une liste proposée	F. « Performante » : formations qualifiantes : améliorer le salarié dans son emploi	F. « Paix sociale » : éviter les conflits
		F. « Légitimation de promotion » : former pour une mobilité immédiate
F. « Recensement » : faire remonter les besoins des unités	F. « Associative » : améliorer les comportements des salariés (savoir-être)	F. « Culture d'entreprise » : former aux valeurs, principes de management ou encore aux objectifs de l'entreprise
F. « Investissement » : former en fonction des priorités stratégiques		

LES AUTRES CRITÈRES D'APPRÉCIATION D'UNE POLITIQUE DE FORMATION

Au-delà des typologies générales, les entreprises adoptent de plus en plus une stratégie de segmentation de leur politique de développement des compétences. Ainsi, la caractérisation d'une politique générale en matière de *learning* a peu de sens lorsqu'une entreprise a tendance, par exemple, à adopter une formation de type investissement pour ses salariés clés, catalogue pour les employés, techniciens et agents de maîtrise (ETAM), stade légal pour les ouvriers qualifiés et les seniors.

De fait, il apparaît utile de positionner l'entreprise sur ses pratiques plus ou moins segmentées (sous-entendu plus ou moins équitables) en distinguant deux extrêmes d'un même continuum :

- les entreprises adoptant une politique de formation très segmentée : par exemple, une formation de type investissement pour les hauts potentiels et les dirigeants, une formation de type recensement pour les collaborateurs en mode projet, une formation de type stade recensement pour les salariés moyennement qualifiés et une formation de type stade légal pour les salariés faiblement qualifiés et les seniors ;

- les entreprises adoptant une politique de formation peu segmentée : une formation de type investissement pour la majorité des collaborateurs avec comme contrainte de maîtriser les budgets.

La réforme de 2018 conduit les entreprises à adopter une politique de formation non segmentée en imposant aux employeurs une obligation d'employabilité pour ses collaborateurs.

CONSTRUIRE LE PLAN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Le plan de développement des compétences est le dispositif RH qui permet aux entreprises de piloter leur stratégie dans le domaine. En effet, en supprimant l'obligation financière de 0,9 % pour les entreprises de plus de 300 salariés attachée au plan dans la loi de 2014, et en ne permettant plus aux entreprises de plus de 50 salariés de bénéficier de fonds mutualisés (*via* leur OPCO) pour financer leur plan depuis la loi de 2018, le législateur a fait du plan un dispositif totalement à son initiative (fixation du budget, choix des actions financées, choix des salariés concernés) *a contrario* du CPF et du CPF de transition (à la seule initiative du salarié sauf en cas d'abondement complémentaire de l'entreprise).

Le plan de développement des compétences peut se définir comme la traduction opérationnelle (description de l'ensemble des actions de formation mises en œuvre pour l'année en cours) et budgétaire (montant de l'enveloppe budgétaire des dépenses annuelles consacrées à la formation), des choix des managers d'une organisation sur les moyens prioritaires qu'elle affecte, sur une année minimum, au développement des compétences individuelles et collectives de ses membres (Meignant, 1986).

DÉFINITION

Le plan de développement des compétences

Le plan de développement des compétences est défini comme **l'ensemble des actions de formation suivies par les salariés à l'initiative de l'employeur**, dont certaines sont obligatoires en application d'une convention internationale ou de dispositions légales et réglementaires (Code du travail, article L. 6321-2).

Ce que dit la loi

Les obligations de l'employeur en matière de formation professionnelle

L'employeur a deux obligations en matière de formation professionnelle : l'adaptation au poste de travail et le maintien dans l'emploi des salariés ; il peut également proposer des actions qui participent au développement des compétences (article L. 6321-1 du Code du travail).

L'employeur a aussi une obligation de formation générale à la sécurité (art. L. 4121 et L. 4121-2 du Code du travail).

Le plan de développement des compétences peut prendre la forme que l'entreprise souhaite, puisqu'il n'existe pas de document officiel figeant sa structure. En revanche, il est souhaitable qu'il soit le plus détaillé possible et qu'il comprenne notamment les objectifs visés (essayer d'être le plus précis possible afin d'être en mesure d'évaluer les résultats obtenus), les axes prioritaires, les modalités de formations choisies, les publics concernés et les budgets alloués.

En général, le plan de développement des compétences comprend :

- un exposé du contexte de l'entreprise qui justifie les choix opérés entre les différents objectifs possibles ;
- une présentation du plan détaillée (sous la forme d'un tableau structuré par catégorie et axes) ;
- une partie expliquant des projets particuliers reliés au management de la formation, en référence à des axes de progrès ;
- les annexes légales ;
- les annexes managériales (planning, financement...).

FOCUS

Plan prévisionnel et plan réel

Dans un environnement VUCA marqué par l'incertitude et l'imprévisibilité, les entreprises partent du principe que le plan prévisionnel (élaboré durant l'année N-1) ne peut pas correspondre de manière exhaustive à l'ensemble des besoins en développement des compétences de l'année N. Elles tablent sur un plan qui, dans le meilleur des cas, correspondra à 70 % des actions de formation réellement réalisées et dans le pire des cas à 50 % (actions annulées, absentéisme, changement de priorités stratégiques, besoins au fil de l'eau en fonction du contexte...). Ainsi, les responsables « Formations et développement des compétences » anticipent que dans les faits, ils disposent d'un budget supplémentaire conséquent (de 30 % à 50 % du budget initial) pour répondre aux demandes qui vont nécessairement émerger au cours de l'année à venir (formation dédiée à la mise en place d'un nouveau système d'information, actions collectives sur une nouvelle méthode de management...).

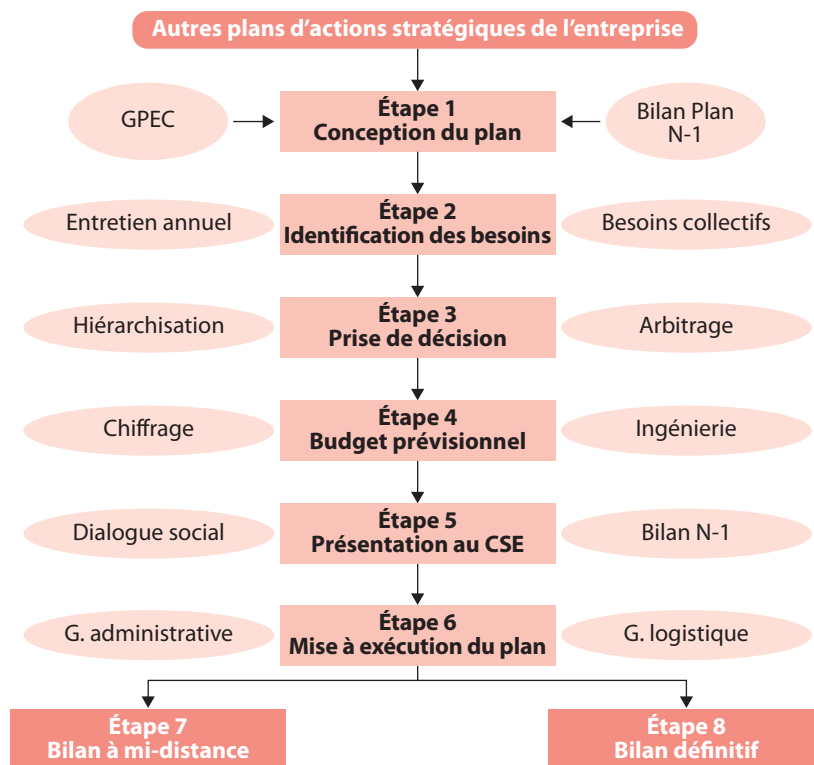
Cet écart amène certains responsables à se questionner sur la pertinence de réaliser un plan.

Néanmoins, peu décident de s'en passer et cela pour trois principales raisons :

- les questions de formation (comme nous le verrons ci-après) sont abordées lors de deux séances du CSE (conseil social et économique). Disposer d'un plan prévisionnel permet d'organiser le dialogue ;
- le plan prévisionnel est aussi un outil de suivi (analyse des écarts entre prévisionnel et réel) permettant de mettre en place des actions correctrices ou complémentaires ;
- la construction du plan est une opportunité pour mettre en place une démarche collective avec les dirigeants, les managers, les salariés et les partenaires sociaux au service du développement des compétences.

Néanmoins, la construction du plan ne vise plus à l'exhaustivité et à la précision, mais à rendre compte d'une stratégie et du recensement des besoins.

L'exécution du plan doit quant à elle être agile (possibilité de pivoter, mise en place rapide de nouvelles actions...).



Les étapes de la politique de développement des compétences

La préparation du plan de développement des compétences s'échelonne sur plusieurs mois et comprend huit étapes que nous allons maintenant décrire¹.

Ce que dit la loi

La périodicité et le calendrier du plan de développement des compétences

Le législateur donne aux entreprises la possibilité d'aménager la procédure d'élaboration du plan (périodicité et calendrier) par la voie de la négociation d'entreprise. L'entreprise possède toute liberté pour adopter un plan de formation infra-annuel

...

1. Meignant (2009) indique que « le calendrier de l'élaboration du plan de développement des compétences est trop souvent décalé par rapport au calendrier des autres plans de l'entreprise (plans stratégiques et opérationnels, plans budgétaires, plans d'effectifs...). Il en résulte que la procédure d'élaboration du plan apparaît aux managers comme une procédure administrative déconnectée de ce qui est important pour eux ». Ainsi, le responsable « Learning & Development » doit faire en sorte d'insérer la construction du plan de développement des compétences dans les différents plans de l'entreprise en mettant en avant les liens et les interactions nécessaires afin de prouver aux managers et à la direction générale la contribution que peut avoir le développement des compétences à l'atteinte des objectifs stratégiques de l'entreprise.

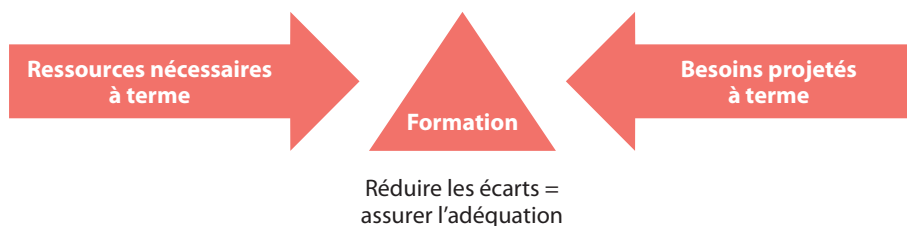
(trimestriel ou semestriel, par exemple) pour gagner en souplesse et s'adapter aux évolutions de l'environnement ou au contraire mettre en place un programme pluri-annuel de formation définissant les perspectives d'actions de formation et leurs moyens de mise en œuvre à moyen et long termes (assurant la cohérence du plan sur le moyen terme en lien avec la GPEC). La durée maximum n'est pas définie. L'entreprise qui décide d'élaborer un tel programme peut donc le faire pour deux années ou plus.

Il est pertinent d'examiner cette possibilité d'aménagement afin de savoir si l'entreprise peut en tirer parti.

PHASE DE LA CONCEPTION DU PLAN (PÉRIODE : À PARTIR DE JUIN N-1)

Le plan découle de la stratégie de l'entreprise, sans négliger les demandes individuelles des salariés ou les demandes managériales. Il est nécessairement en lien avec la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) qui identifie :

- les compétences futures et les emplois futurs (analyse prospective) ;
- les écarts de compétences entre compétences actuelles et compétences cibles ;
- les évolutions des effectifs par emplois (approche quantitative) ;
- les évolutions des compétences nécessaires pour occuper les emplois demain (approche qualitative).



La formation, outil qualitatif de la GPEC

Concrètement, dans un grand groupe à plusieurs établissements et filiales, la procédure suit généralement les étapes suivantes : après avoir travaillé avec la direction générale (prise en compte des enjeux stratégiques de l'entreprise), la DRH (groupe) rédige une pré-proposition de cadrage (quelques pages), où elle tire le bilan de l'année antérieure (enseignements pour l'année à venir) et précise les orientations majeures du nouveau plan de développement des compétences (pourcentage de la masse salariale consacré, prise en compte des nouveaux aspects réglementaires, grands équilibres, répartition des moyens entre les établissements, répartition du budget en fonction des formations gérées en central et celles gérées localement...).

Ce que dit la loi

L'action de formation

L'article L. 6313-1 a simplifié ce que l'on attend par types d'actions de formation définis comme :

« des actions concourant au développement des compétences qui entrent dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle :

1°) Les actions de formation.

2°) Les bilans de compétences.

3°) Les actions permettant de faire valider les acquis de l'expérience.

4°) Les actions d'apprentissage ».

L'action de formation est également redéfinie (Article L. 6313-2) : il s'agit d'un parcours pédagogique (et non pas un « programme préétabli ») permettant d'atteindre un objectif professionnel.

Elle peut être réalisée en tout ou partie à distance ou en situation de travail.

Le législateur entérine donc la « multimodalité pédagogique ».

Par ailleurs, la Loi « Avenir professionnel » a supprimé les deux catégories qui préalablement structuraient le plan.

- **Catégorie 1.** Adaptation au poste de travail/évolution des emplois ou maintien dans l'emploi. L'employeur a l'obligation d'adapter le salarié à son poste de travail et de veiller au maintien de sa capacité professionnelle.

- **Catégorie 2.** Développement des compétences. En lien avec la GPEC, l'employeur a l'obligation de préserver l'employabilité de chacun de ses salariés en leur faisant réaliser des formations qui les préparent aux évolutions des emplois à l'avenir.

En effet, le législateur prend acte qu'en pratique, les acteurs avaient de nombreuses difficultés à classer les actions de formation dans l'une ou l'autre de ces catégories.

Le plan doit dorénavant distinguer :

- **les actions de formation obligatoires ou nécessaires** qui sont celles qui conditionnent l'exercice d'une activité ou d'une fonction en application d'une convention internationale ou de dispositions légales et réglementaires. Elles constituent du temps de travail effectif et donnent lieu au maintien de la rémunération par l'employeur ;
- **les actions de formation** dites non obligatoires, qui peuvent se dérouler hors temps de travail.

Ce que dit la loi

Les conditions des formations hors temps de travail

Les actions de formation non obligatoires peuvent se dérouler hors temps de travail dans deux conditions :

- en cas d'accord collectif d'entreprise ou de branche prévoyant la possibilité d'actions se déroulant en tout ou partie hors temps de travail : dans ce cas, l'accord fixe la limite horaire, ou en pourcentage de forfait, de suivi de la formation hors temps de travail et peut prévoir des contreparties pour compenser les frais de garde d'enfant ;
- en l'absence d'accord collectif d'entreprise ou de branche, avec l'accord du salarié sur le déroulement d'actions de formation en tout ou partie hors du temps de travail : dans ce cas, la limite est fixée à 30 heures par an ou à 2 % du forfait, par salarié. Dans ce cas, l'accord du salarié doit être formalisé et peut être dénoncé dans les 8 jours. Le refus du salarié de participer à des actions de formation en dehors du temps de travail ou la dénonciation de son accord dans les 8 jours ne constituent ni une faute ni un motif de licenciement.

Pour les formations hors temps de travail, la loi supprime deux obligations qui étaient préalablement imposées à l'employeur. Ainsi, il n'y plus d'obligation de verser une allocation de formation égale à 50 % de la rémunération nette de référence du salarié, et l'employeur ne sera plus tenu de définir avec le salarié la nature des engagements pris en cas de réussite à la formation.

Cette pré-proposition est envoyée aux responsables RH des unités opérationnelles pour validation (expression d'avis, de remarques, de spécificités du contexte local). Une fois cette validation obtenue, une note de cadrage officielle est envoyée aux services RH locaux.

Parallèlement, une enveloppe budgétaire globale va être fixée pour l'année à venir, ce montant ayant été donné par la direction financière et le service contrôle de gestion de l'entreprise. L'année 2021 sera particulièrement délicate, et l'on peut s'attendre à une tension sur les budgets formations. À noter que si une première enveloppe est donnée au premier semestre de l'année N-1 pour l'année suivante, bien souvent, au regard de la situation économique de l'entreprise et de la conjoncture, ce budget peut être révisé en octobre/novembre (très souvent à la baisse), ce qui peut pousser les équipes « formation » à revoir leur copie en urgence et à ajuster l'ambition du plan.

Depuis la loi de 2009, la politique de formation peut s'envisager sur une échéance triennale, on parle alors de plan triannuel. Il s'agit de donner à l'entreprise une ligne directrice à long terme et d'engager des actions dans la durée pour transformer les comportements et les portefeuilles de compétences des collaborateurs.

Le caractère de plus en plus volatil de notre environnement et l'accélération de l'obsolescence programmée des compétences poussent les services « Learning & Development » à être de plus en plus souple dans la conception de leur plan. En dehors

d'actions issues de la GPEC, ils misent sur un plan de développement continu de leurs collaborateurs (mise à disposition de contenus de formation à la carte) et sur leur agilité et adaptation (possibilité de construire et d'intégrer rapidement des programmes, validation d'une formation urgente au fil de l'eau...).

Ainsi, le caractère annuel séquentiel du plan est de plus en plus remis en cause. Il n'en demeure pas moins qu'une structuration annuelle et trisannuelle est indispensable dans les grandes entreprises au regard des obligations légales et de la nécessité de coconstruire le plan avec les partenaires sociaux (présentation du plan au CSE et avis formulé par ce dernier).

IDENTIFICATION DES BESOINS¹ DANS LES DIFFÉRENTES UNITÉS DE L'ENTREPRISE (PÉRIODE : À PARTIR DE JUIN N-1)

La note de cadrage est retravaillée par chaque responsable RH opérationnel afin de la décliner au niveau local pour transmettre des informations pertinentes aux responsables hiérarchiques (démarche descendante). Ces derniers vont à leur tour adresser un document à l'ensemble de leurs collaborateurs pour les tenir informés.

Dans de nombreux cas, les directives sont discutées dans le cadre d'une réunion avec l'ensemble des managers hiérarchiques et le responsable RH et/ou le responsable « formation et développement des compétences » local. Ces derniers présentent le bilan du plan antérieur (tirer des leçons du passé) et expliquent la philosophie du nouveau plan (grandes directives, objectifs poursuivis, enveloppes budgétaires par service). De plus, ils définissent les modalités opérationnelles de la nouvelle campagne de formation. À ce sujet, ils vont remettre les outils de recueil des besoins ainsi que la façon de les utiliser, le calendrier prévisionnel des opérations et présenter le processus détaillé en précisant les rôles respectifs des différents acteurs (responsable « développement des compétences », services RH, managers et salariés).

À partir de ce cadre – même si bien souvent le recensement des besoins a commencé dès le début de l'année au gré des entretiens de performance –, chaque manager d'équipe va déterminer les besoins de formation de son équipe en fonction de trois types de besoin :

- les impératifs stratégiques liés aux contraintes de l'environnement, à l'intensité concurrentielle et aux choix stratégiques de l'entreprise ;
- les besoins individuels de chaque salarié en lien avec le management de la performance (feedbacks reçus par le collaborateur, entretien annuel, entretien pro-

1. Ardouin (2006) rappelle : « le terme "besoin de formation" apparaît dès les années 1960 dans le domaine de la formation. Il s'est depuis imposé comme terme idoine. [...] Cependant le terme de "besoin" porte en lui un certain nombre d'ambiguïtés et apparaît comme polysémique ». L'auteur distingue notamment la demande de formation (attente individuelle ou collective exprimée de manière explicite en lien avec un problème à résoudre), les attentes de formation (souhaits individuels ou collectifs en lien avec la stratégie ou non), le dysfonctionnement (écarts de performance pour lesquels les objectifs de formation n'ont pas encore été cernés), du manque (insatisfaction sans que les causes aient été clairement identifiées et nécessitant un diagnostic préalable pour cerner le besoin de formation).

fessionnel, analyse des forces et des axes d'amélioration, projet professionnel immédiat et à moyen terme...);

- les besoins collectifs de l'équipe en fonction des objectifs opérationnels du service ou de l'unité.

Une fois l'ensemble des besoins individuels collectés dans le cadre de l'entretien professionnel (obligatoire tous les deux ans) et de l'entretien de performance (base annuelle ou trimestrielle ou au fil de l'eau), le référent « Learning » dédié va devoir synthétiser l'information, en soutien du manager, afin de réaliser un plan de développement des compétences intermédiaire de son unité (consolidation de ses besoins en développement). Il se décompose en deux parties :

- la première a pour objet la consolidation chiffrée des stages/actions de formations par filières professionnelles (les tableaux sont présentés par zone géographique, métiers, statuts...), en respectant les priorités définies dans le tableau ci-dessous. Le total de chaque colonne « priorité » est comparé au budget disponible du service ;
- la seconde affiche la liste des actions à prévoir, les personnes concernées, les coûts et les périodes souhaitées.

Exemple d'un tableau de priorités de formation par catégorie professionnelle

Catégories		Priorité 1	Priorité 2	Priorité 3	Priorité 4	Priorité 5
Ouvriers						
Employés						
Maîtrise						
Techniciens						
Total par priorités						
Budget disponible						
Solde						Essai
Intitulés des stages			Salariés concernés	Coût global	Périodes souhaitées	
	Observations			Visa du manager direct		

Ce que dit la loi

Les motifs de refus d'une formation par un salarié

Une formation prévue par le plan de développement des compétences s'impose au salarié. Il peut toutefois s'y opposer dans les cas suivants :

- **réalisation d'un bilan de compétences** : l'employeur ne peut contraindre un salarié à suivre un bilan de compétences. Le refus de ce dernier ne peut constituer, selon le Code du travail, « ni une faute, ni un motif de licenciement » ;
- **conditions de départ en formation** susceptibles d'être assimilées à une modification du contrat de travail (formation particulièrement longue, très éloignée, demande de départ précipité) ou révélatrice d'une volonté manifeste d'entraver l'exécution du mandat d'un représentant du personnel. Par essence litigieuses, les conséquences de refus du salarié seront tranchées au cas par cas, éventuellement par le conseil de prud'hommes ;
- **formation se déroulant en tout ou partie en dehors du temps de travail**. Le refus du salarié ne peut être considéré ni comme une faute, ni comme un motif de licenciement ;
- validation des acquis de l'expérience (VAE) devant un jury en vue d'obtenir tout ou partie d'un diplôme ou d'un titre professionnel. L'employeur ne peut imposer une telle validation : elle suppose le consentement du salarié et son refus ne constitue ni une faute, ni un motif de licenciement.

ANALYSE DES BESOINS ET PRISE DE DÉCISION (PÉRIODE : À PARTIR DE SEPTEMBRE N-1)

Dans les organisations, l'analyse des besoins est l'apanage du responsable « Formation et développement des compétences ». Cependant, la prise de décision est souvent le fruit d'un processus d'échanges entre le manager, le service « Learning & Development » et la DRH, pour permettre aux positions de s'ajuster. Dans les faits, les informations récoltées en phase 2 par chaque manager retournent au service « Formation et développement des compétences » (démarche ascendante).

Dans un premier temps, le responsable chiffre approximativement les besoins¹. Il va pour cela prendre en compte quatre types de coûts de formation : les coûts pédagogiques (frais liés à la préparation, la réalisation et l'évaluation de l'action considérée) ; les coûts d'investissement et d'entretien (matériels et installations) ; les coûts des participants à l'action (salaires + charges) et les coûts du fonctionnement courant (frais de déplacement, d'hébergement, location, frais administratifs...).

1. Dans les grandes entreprises, la procédure d'arbitrage qui aboutit à l'autorisation ou pas d'une formation se fait dans un premier temps par les RH locales qui transmettent l'ensemble des demandes émanant de la filière ou de l'établissement.

Dans un deuxième temps, le responsable va arbitrer entre les différentes demandes locales et fixer le taux de contribution prévisionnel pour l'entreprise. La phase d'arbitrage consiste à classer les projets d'après leur aspect prioritaire et à les autoriser dans la limite du budget prévu. Le responsable doit éviter d'établir une liste de besoins de type catalogue déconnectée des priorités stratégiques de l'entreprise.

Le processus de décision nécessite donc de répondre à six questions :

1. Quels sont les types d'actions de formation adaptés à chaque situation ?
2. Quels programmes pédagogiques choisit-on en fonction des besoins (contenu, objectifs) ?
3. L'action de formation existe-t-elle déjà dans le catalogue de l'entreprise (et si oui, donne-t-elle satisfaction ou doit-elle être réactualisée ?) ou est-elle nouvelle (réalisation d'un cahier des charges, rédaction d'un appel d'offres, choix d'un prestataire...) ?
4. Quelle est la durée respective des différentes actions de formations ?
5. Quels sont le rythme et le type de chaque action de formation choisie (stage à temps complet, formation sur le lieu de travail, AFEST, *blended learning*, e-formation, COOC, *mobile learning*, stages à mi-temps, conférences périodiques, formation en réalité virtuelle, *learning expedition*, *adaptive learning*...).
6. L'action de formation est-elle réalisée par un formateur interne ou un prestataire externe ? Quel est l'intervenant choisi ?

La diversité des opérateurs rend difficile l'achat d'une action de formation et nécessite de s'appuyer sur plusieurs critères (grille d'aide à la décision). Parmi ceux-ci, on peut citer l'accréditation du prestataire et/ou du programme (présence au répertoire RNCP, démarche Qualiopi...), la notoriété du prestataire et son image de marque, le coût de la prestation, la qualité de la réponse à l'appel d'offres, le professionnalisme des intervenants, les références sur ce type de programme, la qualité de l'ingénierie pédagogique, le format (multimodal, présentiel, distanciel...), la qualité de l'accompagnement (tuteur, coach...), la différenciation technologique (bot conversationnel, plateforme IA...), la connaissance du sujet, la réactivité ou encore l'antériorité (avoir déjà fait appel à ce prestataire dans le passé). Bien entendu, le choix final va dépendre de la nature du besoin.

Lors de cette étape, le responsable est donc, d'une part, dans un rôle de hiérarchisation et d'autorisation des demandes et, d'autre part, dans un rôle d'ingénierie de formation. En effet, au-delà de son rôle décisionnaire, il choisit ou propose plusieurs alternatives de formation pour un besoin donné. Par exemple, il peut se servir des données consolidées pour regrouper des besoins similaires (demande voisine de plusieurs collaborateurs) et envisager l'intérêt de proposer un stage collectif qui regroupe plusieurs individus. Cela peut être l'occasion de créer une dynamique de groupe *via* l'échange d'expérience et de réaliser une économie financière (économie de moyens).

Le service formation doit aussi tenir compte, dans son raisonnement, des formations centrales liées par exemple au recrutement de nouveaux collaborateurs ou à l'intégration temporaire d'étudiants (stages, apprentissage, contrat de professionnalisation).

Enfin, il doit aussi conserver une partie de son budget sans affectation pour intégrer des besoins qui ne manqueront pas d'émerger au cours de l'année (se laisser des marges de manœuvre).



EN PRATIQUE

Besoins collectifs et besoins individuels : comment concilier leurs différents niveaux ?

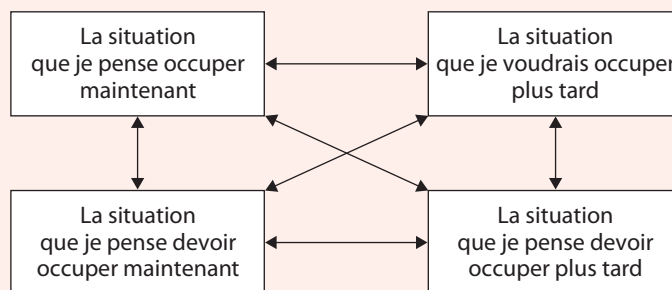
Lors de l'élaboration des plans de développement des compétences dans les entreprises, on se trouve souvent confronté à la question de savoir comment ont été pris en compte les besoins individuels. Cette formulation sous-entend qu'il serait possible d'établir une distinction entre les besoins de formation selon qu'ils seraient individuels ou, par opposition, collectifs. Cette ligne de partage, nous allons le montrer, n'est ni forcément la seule que l'on puisse établir, ni même opératoire, en ce sens qu'elle ne permet pas de décider d'actions à engager.

• Qu'est-ce qu'un besoin de formation ?

Pour qu'un acteur, personne ou institution, exprime un besoin de formation, il faut, d'une part, qu'il perçoive un écart entre une situation vécue et une situation souhaitée et, d'autre part, qu'il ait la conviction qu'une action de formation permettra de supprimer ou, pour le moins, de réduire cet écart. Il sera ainsi inutile d'envoyer une personne suivre une formation si elle n'a pas identifié les améliorations qui résulteront de l'acquisition de nouvelles connaissances.

La conviction que la formation permettra d'améliorer les choses ne pose généralement pas grand souci. (On aurait même tendance à mobiliser la formation pour résoudre plus de problèmes qu'elle ne peut.) À une réserve près, le cas des personnes sorties du système scolaire ou en situation d'échec : pour eux, la formation n'est pas synonyme de moyen d'améliorer la situation.

L'analyse des écarts des situations est en revanche souvent plus délicate à mener. Pour ce faire, utilisons un modèle adapté de Jean-Marie Barbier. Chaque acteur peut analyser sa propre situation en la détaillant dans les quatre composantes proposées dans le schéma ci-dessous.



La situation que je pense occuper maintenant

...

...

Les cases de gauche caractérisent l'état actuel tel que l'acteur se le représente alors que celles de droite caractérisent l'état souhaité. Celles du haut caractérisent l'état du projet de l'acteur pour lui-même alors que celles du bas intègrent les injonctions de transformation reçues de l'extérieur, et ce, aussi bien pour l'état actuel, case en bas à gauche, que pour l'état futur, case en bas à droite.

Ce système met en évidence six tensions susceptibles de générer des besoins de formation. Une analyse menée pour l'acteur « entreprise » permet de mettre en évidence des tensions « qualité », « marketing » ou « stratégique », alors qu'une analyse pour l'acteur « salarié » permet d'identifier des tensions d'« adaptation professionnelle », de « projet personnel » ou de « projet professionnel ».

	Acteur « entreprise »	Acteur « salarié »
	Acteur « qualité »	Tension d'« adaptation professionnelle »
	Tension « stratégique »	Tension du « projet personnel »
	Tension « marketing »	Tension du « projet professionnel »

Acteur entreprise/Acteur salarié

• Des distinctions possibles entre les besoins de formation

Quand on oppose des besoins individuels à des besoins collectifs, on fait une distinction entre les besoins de formation *selon les participants* à une action de formation :

- **un besoin individuel** concerne une personne : par exemple, Mme X a besoin de développer sa maîtrise de l'anglais au téléphone ;
- **un besoin collectif** concerne un ensemble de personnes : par exemple, les comptables de l'entreprise doivent apprendre à utiliser le logiciel de reporting.

Cette distinction selon les participants n'est pas la seule possible. On peut distinguer les besoins de formation *selon le bénéficiaire de l'action* de formation qui en découle.

On aurait ainsi une opposition possible entre :

- **les besoins de l'individu** : par exemple, M. Y souhaite faire une formation pour changer de métier ;
- **et les besoins de l'institution** : par exemple, l'entreprise souhaite développer ses compétences en matière de conception numérique.

Une troisième distinction entre les besoins peut se faire *selon l'émetteur du besoin*.

...

...

Le besoin de formation est-il exprimé :

- **par un individu** : par exemple, je voudrais suivre un stage de conduite de réunions ;
- **ou par l'institution** : par exemple, la société a décidé que tous les nouveaux managers seraient formés au droit social.

• Des distinctions ambiguës

Cette dernière distinction, selon l'émetteur, qui est la plus simple à faire (c'est celui qui le dit qui l'est) est aussi souvent la plus porteuse d'ambiguïtés. Les besoins exprimés par un individu le sont souvent au cours d'un temps particulier qui est celui de l'entretien individuel. Le raccourci est donc facile à faire : un besoin de formation exprimé au cours d'un entretien individuel est un besoin individuel et un besoin dit *par* l'individu serait un besoin *de* l'individu. Une analyse un peu approfondie des besoins de formation exprimés dans ces occasions montre qu'il n'en est rien. Les besoins exprimés par les salariés sont ceux qu'ils savent audibles par l'institution. On trouvera toujours un contre-exemple, mais on ne rencontre quasiment jamais de demandes de formation « exotiques », sauf si vraiment il s'agit d'un besoin de l'individu et qu'il ne l'exprime simplement pas au bon endroit.

La distinction, selon les participants, entre besoins individuels et besoins collectifs, est elle aussi très porteuse de confusion. Les besoins collectifs ne sont au bout du compte que des besoins individuels identiques : dix personnes qui ont le même besoin (parler anglais au téléphone) deviennent un collectif ; à l'opposé, dix personnes qui ont la même cible de compétences (les comptables doivent apprendre à utiliser le logiciel de reporting) peuvent en fin de compte donner lieu à plusieurs formations différentes, ne serait-ce que selon leurs niveaux initiaux et leur prérequis.

• La distinction la plus opératoire

La distinction entre les besoins doit donc se traiter avec beaucoup de prudence. Il convient pour le responsable « formation et développement des compétences » tout d'abord de bien identifier le critère qui a fondé la distinction et de ne pas confondre les différents niveaux de distinction que nous venons de mettre en évidence sous peine de commettre une grande confusion.

La distinction qui peut s'avérer la plus utile, ou la moins inutile, est certainement, si on ne confond pas besoin de l'individu et besoin dit par l'individu, celle en fonction du bénéficiaire, entre besoins de l'individu et besoins de l'institution. C'est d'ailleurs sur cette catégorisation que sont fondés les dispositifs légaux : plan, compte personnel de formation (CPF) et congé individuel de formation (CIF).

• Un usage des dispositifs légaux

La création en 2004 du droit individuel à la formation, puis celle du CPF en 2014, ont simplifié le problème de la conciliation entre besoins de l'individu et besoins de l'institution. Avant cette date, seuls deux modes d'accès à la formation existaient, le plan ou le CIF (CPF de transition aujourd'hui).

...

...

Comme le CPF de transition et surtout sa prise en charge par les Associations Transitions Pro en réservait l'usage aux formations longues et qualifiantes, toutes les formations courtes devaient être arbitrées au sein du plan. Ce plan étant destiné d'abord à la satisfaction des besoins de l'entreprise, les besoins des individus pour des formations courtes n'étaient généralement pas satisfaits.

Pour faciliter la prise en compte de ces besoins, nombreux sont ceux qui ont tenté de leur affecter des niveaux de priorité. Cette manière de faire n'est pas opératoire, car la prise en compte et la satisfaction des besoins ne suivent pas un ordre chronologique. Les besoins ne sont pas les uns derrière les autres dans une file d'attente. Lorsqu'un besoin nouveau apparaît, il ne vient pas se placer en dernière position avec le niveau de priorité le plus bas. Il vient s'insérer dans la file et l'ensemble des priorités sont redéfinies. Les besoins qui ont été jugés intéressants, mais non prioritaires, seront toujours doublés en cours d'exercice par des besoins nouveaux et plus prioritaires.

Le CPF est venu apporter une possibilité de prise en compte de ces besoins auparavant toujours sacrifiés sur l'autel de la priorité dans un contexte d'allocation de ressources contraint.

- **Une ingénierie de l'analyse des besoins pour bien positionner le CPF**

Si l'on se reporte au modèle d'analyse de besoins proposé au début de cette contribution, le CPF, bien qu'à l'initiative du salarié, vient se situer à l'interface des deux plans « entreprise » et « salarié » en cas de besoin d'un abondement complémentaire.

Un certain nombre de besoins de formation, générés par les tensions propres à l'acteur « entreprise », constituent des injonctions pour certains acteurs « salariés » et s'intègrent donc dans le plan de développement des compétences de l'entreprise.

Par exemple : l'entreprise X souhaite développer son action commerciale en Amérique latine. Elle décide donc que les responsables commerciaux de cette zone devront maîtriser un niveau correct d'espagnol.

En revanche, d'autres salariés qui ne sont pas concernés par cette injonction peuvent y voir une opportunité personnelle de développement de connaissances. C'est à ce moment-là que le CPF devient une modalité de formation pertinente, le salarié acceptant de mobiliser son CPF (une partie dans le cadre d'un co-investissement ou la totalité de la formation) pour apprendre à parler espagnol.

Dans ce cas, l'analyse du besoin ne peut se limiter à des analyses séparées des besoins de l'entreprise d'une part, et des besoins des salariés d'autre part, mais elle doit prendre en compte une possible interaction entre les deux niveaux. Pour mobiliser ses droits de CPF de façon opportune, le salarié doit connaître les besoins de l'entreprise au-delà de ce qui le concerne directement et personnellement pour la tenue de son poste. À l'initiative du salarié, le CPF peut également permettre la réalisation d'actions de formation qui intéressent l'entreprise.

...

...

C'est d'ailleurs l'esprit de la loi de pousser les acteurs (salariés d'une part et entreprise d'autre part) à tirer parti du CPF pour construire ensemble (co-investissement) le plan de développement des compétences des collaborateurs.

En poursuivant l'exemple précédent, l'entreprise est intéressée par un développement de ses compétences collectives linguistiques en espagnol. Au-delà des responsables commerciaux pour lesquels c'est une exigence, l'entreprise trouvera un intérêt à ce que d'autres personnes maîtrisent cette langue, que ce soit pour faciliter des contacts ultérieurs ou pour aider à des mobilités professionnelles.

Les besoins de l'entreprise dans lesquels peuvent s'inscrire des demandes de CPF ne sont pas forcément des besoins de formation ni même de compétences.

Ainsi telle entreprise de construction mécanique qui cherche à faciliter les mobilités externes de ses salariés pour augmenter son turnover répond favorablement à toute demande d'abondement de CPF permettant d'accompagner un projet de départ de l'entreprise, et ce, même si le contenu n'a aucun rapport avec son activité ou ses besoins de connaissances : des formations de chauffeur routier ou de gestion de restaurant ont été prises en charge.

- **De nouveaux niveaux de distinction apparaissent**

Si le CPF et le CPF de transition permettent de prendre en compte les besoins des individus, le plan devient le lieu de réalisation exclusif des besoins de formation de l'institution. Au sein même de cet ensemble, tous les besoins ne sont pas les mêmes. Ils se différencient selon qui au sein de l'institution en sera le bénéficiaire. La distinction besoins de l'individu/besoins de l'institution se reproduit par exemple au travers d'une distinction qui peut être besoins de la société/besoins de secteur, besoins de la hiérarchie/besoins des projets.

La même question de la hiérarchisation entre besoins se pose donc à nouveau, mais à ce niveau il n'existe pas de disposition législative qui permette de trouver une solution.

On a vu que la hiérarchisation des besoins par niveau de priorité n'est pas opératoire, car nous ne sommes pas dans un modèle de file d'attente où les moyens disponibles influenceraient la vitesse à laquelle les besoins seraient satisfaits. Nous sommes dans un ré-arbitrage permanent, arbitrage d'autant plus délicat à réaliser que les besoins de formation sont difficilement comparables. Est-il plus important de satisfaire les besoins de la direction des fabrications ou du bureau d'études ? Les besoins liés à la mise en œuvre du projet d'implantation d'un outil de gestion sont-ils plus ou moins urgents que ceux de la direction de la qualité ? Vaut-il mieux former le management de l'entreprise ou adapter les ouvriers

...

...

aux nouveaux moyens de production ? Au cours du temps et de la réalisation du plan de formation, ces arbitrages sont difficiles, voire impossibles à réaliser pour le responsable « formation et développement des compétences ». La solution se trouve dans le système de pilotage budgétaire de la formation.

Dominique Camusso, ex-directeur de la formation
de Snecma Moteurs (Groupe Safran)

ÉLABORATION DU BUDGET PRÉVISIONNEL (PÉRIODE : SEPTEMBRE/OCTOBRE N-1) ET PRÉSENTATION DU PLAN DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES (OCTOBRE N-1)

Le service « Formation et développement des compétences » consolide l'ensemble des projets de formation des différentes entités. Il vérifie la cohérence du plan global futur et réalise les derniers arbitrages nécessaires.

Le budget prévisionnel va pouvoir être élaboré en intégrant :

- le coût pédagogique : frais d'inscription à la formation (estimé ou réel en fonction de l'identification précise ou pas de la formation retenue) ;
- le coût de rémunération estimé des salariés en formation ;
- les frais administratifs estimés associés aux formations ;
- les frais annexes estimés (frais de déplacement, d'hébergement...).

La loi donne la possibilité à l'entreprise de présenter son plan de manière annuelle ou trisannuelle.



EN PRATIQUE

L'ingénierie d'une action de formation

• Contexte

Les services « développement des compétences » sont prestataires d'offres d'action de formation vis-à-vis de commanditaires identifiés ou de besoins stratégiques définis au sein de leurs entreprises ou entités. Afin de répondre à ces attentes, ils doivent mettre en œuvre un travail d'ingénierie de formation.

• Présentation des enjeux

L'enjeu principal est de répondre de manière efficace à la demande ou à la ligne stratégique de l'entreprise. Pour cela, le ou la responsable se doit de connaître la structure, le mode de gouvernance de son entreprise et ses axes stratégiques. Il ou elle doit avoir une vision précise des niveaux de qualification

...

...

et des fonctions principales occupées par les agents. En effet, pour une même demande de formation (par exemple, gestion de données), il n'est pas envisageable de proposer la même formation à des ouvriers, des techniciens ou des ingénieurs qui seront, de fait, amenés à travailler sur le domaine « gestion de données » avec des responsabilités différentes.

Si le service formation ne tient pas compte de ces impératifs, l'action de formation ne répondra pas à la demande, aux objectifs et aux attentes des stagiaires. Pour la majorité des stagiaires, l'investissement « temps de formation » ne pourra être rentabilisé : pas de retour sur le poste de travail.

Le travail effectué par le service formation aura une rentabilité proche de zéro (dépense non justifiée voire aberrante). L'ingénierie d'une action de formation est donc une étape particulièrement importante.

- **Conseils pratiques**

- **Conseil n° 1**

La question indispensable à se poser au début de l'ingénierie d'une action de formation est : que dois-je mettre en place pour répondre au mieux à ce besoin de formation ?

Cette première question permet de commencer à analyser la demande : qui est le commanditaire ? Quels sont le public concerné, la problématique, les besoins, les enjeux pour l'entreprise ? Quels sont les objectifs de la formation ?

- **Conseil n° 2**

À la suite de cette phase, il est prudent voire indispensable de rencontrer le commanditaire de la demande de formation afin de finaliser la compréhension de la commande.

Pour ce rendez-vous, deux possibilités :

- dans votre portefeuille, vous avez un cahier des charges d'une demande comparable, vous pouvez la lui transmettre, accompagnée de votre analyse de sa demande avant votre rendez-vous : cela permet de gagner du temps lors de la rencontre ;
- vous n'avez pas de cahier des charges établi : transmettez votre analyse de la demande au commanditaire avant votre rendez-vous, cela vous servira de base.

Avec le commanditaire, il convient de « creuser » le ou les points incompris de la demande.

- **Conseil n° 3**

Afin de valider l'analyse de la demande, rédigez un cahier des charges et soumettez-le au commanditaire pour validation. Le cahier des charges définitif doit être le produit d'une analyse de la demande (analyse personnelle, rencontre avec le commanditaire) suffisamment claire et précise pour être comprise par les prestataires de formation qui répondront à l'appel d'offres.

- **Conseil n° 4**

Dès l'analyse de la demande, il faut réfléchir à différents points :

- les prestataires possibles ;
- le lieu de la formation : quels locaux et quel matériel mobiliser ? ;

...

...

- une estimation du coût de la formation ;
- l'évaluation de la formation : évaluation à chaud ou à froid. Cela implique de construire des grilles d'évaluation en fonction des objectifs de la formation et de ce que l'on désire évaluer.

En ce qui concerne l'évaluation à froid, la grille d'évaluation doit être construite en collaboration avec le commanditaire de la formation dès l'analyse de la demande. Il faut être particulièrement vigilant aux termes utilisés, c'est-à-dire s'assurer que les mots sont compris de la même façon par tout le monde ; même chose pour les points évalués. L'ingénierie d'une demande de formation est une étape incontournable pour proposer une formation de qualité et être en mesure d'en mesurer et d'en anticiper tous les aspects.

Françoise Chalmet, responsable Formation INRA Clermont Theix Lyon



EN PRATIQUE

Le choix d'un prestataire de formation

• Contexte

Les services formations sont confrontés à une offre pléthorique de formation dans tous les domaines. Or, un aspect de leur mission est d'identifier et de trouver la meilleure offre de formation et le meilleur prestataire pour une formation de qualité, permettant de répondre à un souci d'efficacité de la formation et de rationalisation des dépenses.

• Présentation des enjeux

L'enjeu principal dans le choix d'un prestataire de formation est de parvenir à concilier qualité de formation et coût raisonnable, les prestataires excellents ou travaillant sur des « niches de formation » étant souvent « très chers ».

• Conseils pratiques

– Conseil n° 1

Les bons prestataires sont connus et identifiés des acteurs de la formation qui travaillent souvent en réseau. Le premier conseil pour trouver un bon prestataire : demander à votre réseau s'il a des prestataires identifiés pour la formation que vous souhaitez mettre en place.

– Conseil n° 2

La liste des prestataires potentiels étant établie, deux possibilités s'offrent à vous :

- cibler trois à quatre prestataires correspondant au mieux à vos attentes (références connues, site Internet...) et leur envoyer un cahier des charges de la formation à dispenser. Avantages de cette procédure : vous aurez un nombre limité de réponses à étudier ce qui permet d'« alléger » le travail d'analyse et de faciliter le choix final du prestataire ;

...

...

- publier votre cahier des charges sur un « portail achat », la majorité des prestataires de formation a un service de veille chargé de « repérer » les demandes de services. Avantages de cette formule : pour la plupart des formations, vous aurez de nombreuses réponses, ce qui permet d'avoir une vision large des différentes possibilités et approches pour une formation donnée. Inconvénients : pour certaines formations, par exemple le management ou la gestion de projets, vous vous exposez à recevoir pléthore de réponses, ce qui alourdit et complexifie le travail d'analyse. En effet, pour certains prestataires, il est quelquefois difficile de trouver des renseignements et références. Il faut donc rester vigilant.

– Conseil n° 3

Une condition incontournable pour avoir des réponses susceptibles de répondre à votre demande et attentes est de rédiger un bon cahier des charges, c'est-à-dire un document suffisamment clair et précis pour permettre aux prestataires de répondre, mais assez ouvert pour leur permettre de vous présenter leur programme de formation, le dispositif pédagogique sans trop de contraintes.

Les rubriques indispensables sont :

- le contexte (informations sur l'entreprise ou le service) ;
- le public visé ;
- l'objectif principal : par exemple, formation de base au management à destination de cadres intermédiaires encadrant des techniciens... ;
- quelques renseignements sur les résultats attendus : par exemple, « à l'issue de la formation, les stagiaires seront en capacité de... » ;
- une indication de la durée de la formation : par exemple, cette formation devra se dérouler en intra/inter sur deux à trois jours ;
- indiquer si vous vous gardez la possibilité d'effectuer une présélection sur dossier et d'auditionner les prestataires « restant en course » après cette première procédure ;
- la date limite de réponse par e-mail ou par courrier ;
- les coordonnées de la personne responsable de cette action : les prestataires appellent quelquefois pour des compléments d'information... ;
- également très importants, pour vous et les prestataires : les critères de sélection des offres – par exemple, contenu du programme, dispositif pédagogique proposé, durée, références du prestataire, coût journalier d'intervention... Pour les prestataires : cela leur permet de mieux construire leur réponse. Pour vous : la grille d'analyse des offres est prête.

– Conseil n° 4

Si, après l'analyse des offres écrites, vous avez un doute sur deux ou trois prestataires, vous pouvez les convoquer pour une audition et demander que le ou les formateurs pressentis pour cette formation soient présents.

...

...

Dans ce cas deux conseils :

- faire cette audition à deux : demander à un/une de vos gestionnaires ou au commanditaire de l'action de formation d'être présent ;
- établir une grille de questions afin de vous aider dans la conduite de cette audition.

Cette grille devrait être composée ainsi :

- un tronc commun de questions posées à chaque prestataire auditionné, par exemple : références, informations sur la structure, coût journalier (est-il négociable et dans quelle proportion ?) ;
- des questions relatives aux « faiblesses » ou aux « forces » du dossier envoyé : vérification des points de vigilance : par exemple, programme à détailler, qualité et expériences des formateurs, méthodes pédagogiques employées, validation de la date de réalisation de la prestation avec le formateur ciblé...

Le choix d'un prestataire est un exercice difficile et très important : un bon prestataire = une bonne formation adaptée à la commande et aux attentes et besoins des stagiaires.

Françoise Chalmet, responsable Formation INRA Clermont Theix Lyon

PRÉSENTATION DU PLAN AU COMITÉ SOCIAL ET ÉCONOMIQUE ET BILAN DE L'ANNÉE N-1 (PÉRIODE : SEPTEMBRE-DÉCEMBRE N-1)

La seule obligation en termes de plan de développement des compétences pour le chef d'entreprise est la consultation du CSE en respectant un calendrier donné.

Ce que dit la loi

CSE et développement des compétences

Le comité social et économique est consulté trois fois dans l'année sur les sujets suivants :

- les orientations stratégiques de l'entreprise, dont les orientations de la formation professionnelle ;
- la situation économique et financière de l'entreprise ;
- la politique sociale de l'entreprise, les conditions de travail et l'emploi : elle porte notamment sur les qualifications, le programme pluriannuel de formation, les actions de prévention et de formation envisagées par l'employeur, l'apprentissage.

La consultation sur les orientations de la formation professionnelle est ainsi intégrée dans la consultation annuelle du comité sur les orientations stratégiques de l'entreprise. La consultation sur le plan de développement des compétences est, quant à elle, intégrée à la consultation annuelle du comité sur la politique sociale de l'entreprise, les conditions de travail et l'emploi.

...

Les informations relatives au plan doivent être fournies au comité dans la base de données économiques et sociales (BDES). Une seule réunion relative au plan de développement des compétences peut faire l'objet de l'avis du CSE.

La commission de formation est obligatoire dans les entreprises de plus de 300 salariés (article L. 2315-49 Code du travail) ; elle peut cependant être constituée par accord d'entreprise lorsqu'elle n'est pas obligatoire.

Cette commission est chargée de préparer les délibérations relatives aux orientations stratégiques et à la politique sociale, d'étudier les moyens permettant de favoriser l'expression des salariés en matière de formation et de participer à leur information dans ce domaine, ainsi que d'étudier les problèmes spécifiques concernant l'emploi et le travail des jeunes et des travailleurs handicapés.

Lors d'une première réunion, l'entreprise va faire le bilan du plan de développement des compétences antérieur (N-1), un bilan intermédiaire du plan de formation en cours (N) et présenter les grandes orientations (note d'orientation) du plan de formation de l'année à venir (N+1).

Lors d'une deuxième réunion, elle va présenter son plan de développement des compétences de manière détaillée :

- axes de formations ;
- actions retenues ;
- effectifs concernés par sexe et catégories socioprofessionnelles ;
- centres de formation, organismes de VAE ou de bilan de compétences ;
- nature et conditions d'organisation des actions ;
- modalités pédagogiques choisies ;
- conditions financières d'exécution.

Doivent également être prévues :

- la mise en œuvre du CPF et du CPF de transition ;
- les conditions de mise en œuvre du contrat de professionnalisation et de la Pro-A ;
- la politique d'apprentissage.



EN PRATIQUE

Calendrier de consultation du CSE

Aucun calendrier n'ayant été fixé par le Code du travail pour l'organisation des trois consultations du CSE, la consultation sur la politique sociale de l'entreprise peut théoriquement être organisée à tout moment de l'année.

Il est cependant recommandé à l'employeur et au CSE de s'entendre pour traiter de la formation professionnelle vers novembre ou décembre.

...

En effet, il paraît logique et préférable de traiter en fin d'année du plan de développement des compétences, afin d'avoir une idée aussi précise que possible des besoins en formation pour l'année suivante.

Après consultation, le CSE va émettre un avis, qui n'est que consultatif sur le plan de développement des compétences.

Un avis négatif sur le plan n'empêche pas son exécution mais pose un certain nombre de problèmes :

- risque de démotivation de certains collaborateurs considérant que le plan n'est pas équitable et contraire à leurs intérêts ;
- risque d'une spirale négative avec les partenaires sociaux, la formation étant un sujet beaucoup plus consensuel que les rémunérations par exemple.

Ce que dit la loi

Pouvoir du CSE sur la politique de développement des compétences

Le CSE émet des avis et des vœux dans l'exercice de ses attributions consultatives. Il dispose à cette fin d'un délai d'examen suffisant. Ce délai d'examen est soit négocié par accord, soit fixé par décret. À l'expiration du délai, le CSE est réputé avoir été consulté et avoir rendu un avis négatif (C. trav., art. L. 2312-15 et L. 2312-16). À défaut d'accord, pour les consultations pour lesquelles la loi n'a pas fixé de délai spécifique, le CSE est réputé avoir été consulté à l'expiration d'un délai d'un mois à compter de la communication par l'employeur des informations prévues par le Code du travail ou de l'information par l'employeur de leur mise à disposition dans la BDES (C. trav., art. R. 2312-5 et R. 2312-6). Ce délai est porté à deux mois en cas d'intervention d'un expert et à trois mois dans le cas d'une ou plusieurs expertises dans le cadre de consultations se déroulant à la fois au niveau du CSE central et d'un ou plusieurs CSE d'établissement.

Il est souhaitable d'engager avec les partenaires sociaux un vrai dialogue (discussion sur le fond) sur la stratégie de l'entreprise en matière de formation, en expliquant les choix qui ont présidé à sa conception : les axes prioritaires, la justification de l'enveloppe budgétaire, les critères de sélection des collaborateurs pouvant partir en formation, le lien avec la GPEC et la gestion des compétences, les critères de sélection des organismes de formation et des modalités pédagogiques...



EN PRATIQUE

Les sujets abordés lors des réunions du CSE

Les membres du CSE, lorsqu'ils étudient le plan de développement des compétences, cherchent à apprécier différents points :

- le plan de développement des compétences est-il cohérent par rapport aux perspectives de développement de l'entreprise et aux orientations de la formation professionnelle préalablement définies ? ;
- l'entreprise respecte-t-elle bien ses obligations légales en matière de formation, et notamment son obligation d'adaptation des salariés à leur poste de travail ? ;
- le plan prend-il correctement en compte les souhaits des collaborateurs ? ;
- les moyens engagés sont-ils à la hauteur des enjeux ? ;
- l'équité est-elle respectée (budget par sexe, âge, catégories socio-professionnelles) ? ;
- les contenus pédagogiques sont-ils attractifs et vont-ils engager les collaborateurs ? ;
- les dispositifs pédagogiques tiennent-ils compte des contraintes temporelles et matérielles des salariés ?

Pour apprécier la qualité du plan de développement des compétences, le comité social et économique peut recourir à des experts, mener des études, des recherches, effectuer des enquêtes auprès du personnel de l'entreprise. À noter que l'employeur doit mettre à la disposition du CSE des informations sur la mise en œuvre des entretiens professionnels et l'état des lieux récapitulatif qui a lieu tous les six ans.

Or, dans de nombreuses entreprises, les discussions s'engagent plutôt sur la forme (noms et situations des stagiaires sélectionnés, dates et intitulé de formation...), déconnectant les partenaires sociaux des réalités stratégiques de la formation au profit des questions de nature administrative et politique.

MISE À EXÉCUTION (PÉRIODE : JANVIER À DÉCEMBRE N)

À partir de janvier, les actions de formation sont lancées¹. Il est nécessaire que le service « formation et développement des compétences » communique dès le 1^{er} janvier sur le futur plan de développement des compétences en insistant sur ses priorités, les principes qui ont guidé sa conception et l'enveloppe budgétaire allouée.

1. Cela n'empêche pas le service formation de continuer à acheter, choisir et sélectionner les prestataires de la formation (lancement d'appel d'offres, rédaction de cahier des charges...).

Il s'agit de susciter l'adhésion des collaborateurs aux choix collectifs (RH, DG, managers, partenaires sociaux...) qui ont été pris.

Dans un second temps, le service formation va devoir planifier les différentes sessions.

À SAVOIR

Régler la CUFPA

En 2020, la collecte interviendra au cours de l'année de versement des rémunérations. Les OPCO vont collecter la nouvelle contribution formation due sur les rémunérations 2020. Ce nouveau dispositif met fin à la collecte avec un an de décalage.

À partir de 2021, ou au plus tard en 2022, la contribution sera versée à l'Urssaf au titre de l'année en cours, de la même manière que les cotisations de Sécurité sociale, donc à un rythme mensuel pour le cas général.

L'assiette de la CUFPA est calculée sur la masse salariale brute, à savoir sur le montant total des rémunérations imposables et des avantages en nature versés pendant l'année au personnel : salaires, cotisations salariales, primes, gratifications, indemnités, pourboires notamment.

Pour les actions de formations ayant été validées et ayant un planning fixe (action en présentiel principalement ou en format *blended*), le service « formation et développement des compétences » va valider, avec les managers et les salariés, le planning le plus approprié qui permettra d'envoyer aux salariés une convocation.

BILAN AU FIL DE L'EAU/SUIVI DU PLAN

Le plan de développement des compétences doit être utilisé comme un outil de suivi. En effet, il est important de mesurer, tout au long de l'année, les formations réalisées par rapport au prévisionnel, d'étudier le taux d'absentéisme en formation, d'analyser la satisfaction des stagiaires, de faire des retours auprès des managers pour savoir s'ils ont constaté un changement d'attitude, des progrès ou une évolution de leur collaborateur à la suite de la formation. Généralement, ce bilan entraîne une révision à la marge du plan avec une redéfinition des priorités dans le respect du budget alloué. En effet, le responsable « formation et développement des compétences » garde une importante ligne budgétaire (% d'actions non fléchées dans le plan initial + budget « récupéré » du fait d'annulation ou du taux d'absentéisme des salariés aux actions), pour faire face aux demandes émergentes apparues au cours de l'année.

Un responsable « formation et développement des compétences » se doit d'être agile et de démontrer sa capacité à construire efficacement et rapidement des actions de formation pour répondre aux besoins urgents des collaborateurs et des équipes.

BILAN (PÉRIODE : FIN SEPTEMBRE N/FÉVRIER N+1)

Un premier bilan est réalisé fin septembre. Il s'agit d'étudier les actions réalisées sur les deux premiers tiers de l'année afin de donner des tendances et de procéder à des ajustements (rattrapage par exemple), pour optimiser la politique de développement des compétences.

Le bilan définitif a lieu autour du mois de février. Il consiste à évaluer les résultats de la politique de développement des compétences. Il est effectué à deux niveaux.

Au niveau du plan de développement des compétences

Ce travail est réalisé par le service RH qui va notamment apprécier les rubriques suivantes :

- **les chiffres clés** (nombre d'heures, nombre de salariés formés, budget global, nombre de prestataires...);
- **la répartition de l'effort de formation** entre les différentes catégories professionnelles (ouvriers, employés, cadres, dirigeants...);
- **la proportion du personnel formé** effectivement (effectif formé/effectif total);
- **la part de formation effectivement réalisée** (coût pédagogique/budget prévisionnel);
- **les critères quantitatifs** : durée moyenne des stages (nombre d'heures de stages/ nombre de stages), coût moyen d'un stagiaire (budget consommé/nombre de stagiaires), prix de revient d'une heure de formation (budget réalisé/nombre d'heures de formation) et part des obligations légales (budget formation imputable/budget total);
- **la répartition des actions de formation** par rapport aux axes prioritaires définis en liaison avec la stratégie (pourcentage par axe au niveau de l'entreprise et au niveau des différentes entités du groupe : filiales, établissements, services...);
- **la répartition des actions de formation** en fonction de la répartition du budget formation entre trois familles d'objectifs et dix sous-catégories de critères (Meignant, 2009) :
 1. Les objectifs de performances :
 - la performance individuelle dans l'emploi (1.1)
 - les performances collectives des unités (1.2)
 2. Les objectifs liés aux projets de l'organisation :
 - l'accompagnement de projets d'investissement (2.1)
 - l'accompagnement des changements d'organisation (2.2)
 - l'accompagnement des évolutions des métiers (2.3)
 - l'accompagnement des évolutions de qualification (2.4)
 3. Les objectifs liés aux parcours professionnels
 - les formations d'intégration de nouveaux collaborateurs (3.1)
 - les formations de promotions individuelles (3.2)
 - les formations de mobilité (3.3)
 - les autres formations (3.4)

- **les modalités pédagogiques** de la formation (e-learning, *blended learning*, formation en salle, FEST...). À noter que la pandémie (Covid-19) va accélérer la mutation des actions de formation (augmentation des actions digitales ou *blended*) ;
- **les prestataires de la formation** : formation interne *versus* externe, coût horaire par prestataire....

Au niveau de l'évaluation des résultats de la politique de formation : les critères qualitatifs

Il s'agit de porter une appréciation globale sur l'efficacité du dispositif de formation et de son pilotage. En effet, la question primordiale à se poser ne tourne pas autour du respect du plan prévisionnel (logique d'efficacité administrative), mais plutôt de l'atteinte des objectifs initiaux : meilleure adéquation des hommes à leur emploi, bonne intégration des nouveaux collaborateurs, montée en compétences dans l'emploi, préparation adéquate à une mobilité, amélioration de l'employabilité, amélioration des performances individuelles et collectives, acquisition de nouvelles compétences, préparation aux évolutions futures de l'emploi...

C'est donc sur ces critères qualitatifs et parfois difficiles à mesurer que se joue l'efficacité d'un plan de développement des compétences. C'est également sur ces critères que les managers auront une image positive ou négative de la formation.

L'évaluation de la politique globale de formation doit servir à identifier des axes de progrès et remédier à certaines situations (prestataires inefficaces, absentéisme, formations non stratégiques...).

En tant que tels, le nombre de rubriques et les indicateurs choisis pour évaluer la formation sont révélateurs de la place de la formation dans l'organisation. On distingue notamment aux deux extrêmes d'un même continuum :

- une politique minimaliste d'évaluation de la formation : un nombre restreint d'indicateurs concentrés sur quelques rubriques clés (politique de formation perçue comme peu stratégique, absence de volonté d'améliorer et d'optimiser la formation) ;
- une politique exhaustive d'évaluation de la formation : un nombre important d'indicateurs et un équilibre entre indicateurs qualitatifs et quantitatifs dans différentes rubriques (politique de formation perçue comme stratégique, volonté d'améliorer et d'optimiser la formation).

Le service RH et le manager interviennent lors de cette étape.

On distingue cinq échelons d'évaluation d'une formation.

- **Le premier échelon évalue chaque formation prise individuellement.** Il est lié à l'*appréciation du stagiaire*. En général, on lui demande de remplir une grille pré-formatée composée de critères tels que l'intérêt de la formation, la qualité du formateur, sa satisfaction par rapport aux attentes initiales (adaptation du message par rapport aux attentes, apprentissage réalisé au cours des séminaires, etc.). Le salarié va positionner son avis sur des échelles (généralement à cinq niveaux : très satisfait à peu satisfait).
- **Le deuxième échelon mesure l'évaluation des acquis.** L'objectif est d'étudier l'efficacité pédagogique de la formation. Pour cela, on procède en faisant passer

un test de connaissances à l'issue du stage, que l'on compare au test d'entrée dans le stage.

- **Le troisième échelon est l'évaluation des savoir-faire opérationnels** validés sur le lieu de travail. On va demander aux managers de constater d'éventuelles évolutions dans les attitudes et comportements de son salarié.
- **Le quatrième échelon est l'évaluation des effets sur l'organisation.** Pour cela, on a recours à des indicateurs « indirects » de performance, tels que l'amélioration des conditions de l'activité (qualité, satisfaction des clients), la baisse des dysfonctionnements (absentéisme, accident du travail, taux de rebut, conflictualité, *turnover*) ou encore l'amélioration du climat social.
- Enfin, **le dernier échelon est l'évaluation des effets économiques de la formation.** Il s'agit de mesurer l'incidence de la formation sur la performance du salarié et de l'entreprise. On va pour cela utiliser des indicateurs tels que l'augmentation de la productivité, des ventes ou de la rentabilité.

Bien entendu, les trois premiers échelons sont beaucoup plus faciles à évaluer que les deux derniers. Il est très difficile d'isoler l'effet formation du contexte général d'exercice d'un métier. De plus, il est tout aussi difficile de mesurer précisément et objectivement les gains liés à une formation. Bien souvent, on n'arrive pas à identifier des critères mesurables fiables et on est bien obligé de rester dans l'immatériel. C'est la raison pour laquelle l'entreprise va accorder une grande importance à la satisfaction du stagiaire et à l'acquisition réelle de connaissances.

Les périodes d'évaluation interviennent à deux moments (on aura réalisé, dans la mesure du possible, une évaluation avant le début de la formation pour avoir un standard de comparaison). Le premier temps, dit évaluation à chaud, intervient juste après la fin de la formation. Elle consiste, comme nous l'avons vu, à faire remplir au stagiaire une grille de satisfaction à la fin de son stage. Le second temps, dit évaluation différée, se déroule quelques mois (trois à six mois) après la fin de la formation. Il s'agit d'observer les acquis durables du salarié. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, il est fréquent que les changements d'attitude d'un formé en retour de stage soient peu durables. Replongés dans leur univers professionnel, les salariés retrouvent leurs comportements antérieurs et abandonnent les principes adoptés.

En fin de phase d'évaluation, on va pouvoir comparer le coût de chaque formation à l'estimation du « gain supplémentaire généré par celle-ci ». C'est cette opération qui va décider de la reconduction ou pas de certains stages.

10

Réussir l'entretien professionnel

MICHEL BARABEL, OLIVIER MEIER ET LIONEL PRUD'HOMME

L'entretien professionnel a été créé par la loi du 5 mars 2014 et conforté par la loi « Avenir professionnel ». Il représente un rendez-vous obligatoire (l'entreprise doit en organiser au moins un tous les deux ans) entre l'employeur et le salarié, destiné à envisager les perspectives d'évolution professionnelle de ce dernier et les actions de formation qui peuvent y contribuer.

LE CADRE LÉGAL

Ce que dit la loi

Article L. 6315-1, modifié par la loi n° 2019-486 du 22 mai 2019 – art. 11 (V)

À l'occasion de son embauche, le salarié est informé qu'il bénéficie tous les deux ans d'un entretien professionnel avec son employeur, consacré à ses perspectives d'évolution professionnelle, notamment en termes de qualifications et d'emploi. Cet entretien ne porte pas sur l'évaluation du travail du salarié. Il comporte également des informations relatives à la validation des acquis de l'expérience, à l'activation par le salarié de son compte personnel de formation, aux abondements de ce compte que l'employeur est susceptible de financer et au conseil en évolution professionnelle.

Cet entretien professionnel, qui donne lieu à la rédaction d'un document dont une copie est remise au salarié, est proposé systématiquement au salarié qui reprend son activité à l'issue d'un congé de maternité, d'un congé parental d'éducation, d'un congé de proche aidant, d'un congé d'adoption, d'un congé sabbatique, d'une période de mobilité volontaire sécurisée (article L. 1222-12) d'une période d'activité à temps partiel (article L. 1225-47), d'un arrêt longue maladie (article L. 324-1 du Code de la Sécurité sociale) ou à l'issue d'un mandat syndical.

Cet entretien peut avoir lieu, à l'initiative du salarié, à une date antérieure à la reprise de poste.

L'entretien professionnel (EP) poursuit un triple objectif :

- accompagner le salarié dans la définition de son projet professionnel (futurs métiers, mobilité géographique, évolution professionnelle, promotion, acquisition de compétences), aussi bien en termes de qualifications que d'emploi ;
- identifier ses besoins de formation et de développement corrélés à son projet professionnel ;
- identifier les actions à mettre en œuvre en matière de formation et de développement.



EN PRATIQUE

Entretien professionnel/entretien annuel, quelles différences ?

L'entretien annuel vise à évaluer le salarié dans son emploi.

Il est tourné autour de la performance réalisée au cours de l'année écoulée. Il s'intéresse aux résultats obtenus par l'évalué. La performance s'apprécie autour de critères regroupés par thème. En règle générale, on distingue les critères quantitatifs chiffrés (par exemple : nombre de contrats signés, volume de ventes atteint...), qui sont souvent le résultat de la division entre les collaborateurs (pondéré par des critères d'expérience notamment) d'objectifs globaux de l'équipe ; les compétences liées à l'exercice de l'emploi (compétences techniques par exemple) ; les compétences comportementales liées à l'emploi ; et les compétences transversales (respect des valeurs du groupe, de la culture, du code éthique de l'entreprise, bonne intégration dans l'équipe...).

De plus en plus, les entreprises ont remis en cause le concept d'entretien annuel considéré comme n'étant plus adapté au rythme de notre environnement au 21^e siècle :

- impossibilité de fixer des objectifs annuels. Nécessité d'avoir des objectifs ajustables ;
- une rencontre annuelle incapable de saisir la réalité et les challenges des collaborateurs. Rencontres plus régulières et informelles ;
- évaluation *top down* par le seul manager. Culture du feedback et évaluation par des tiers (collègues, clients...) ;
- formulaire nécessitant un long temps de préparation. Appli permettant de renseigner régulièrement les informations et de les consolider ;
- outil RH (aide aux décisions sur les augmentations et les promotions). Outil centré sur le collaborateur et la relation managériale.

L'entretien professionnel, quant à lui, aborde l'évolution du salarié au-delà de la seule occupation de son emploi (employabilité et stratégie de carrière et de développement).

Il permet d'évoquer les compétences du salarié au-delà des seules compétences requises pour l'emploi en question (compétences extraprofessionnelles, compétences non utilisées dans le cadre de l'emploi...). Ainsi, l'entretien professionnel ne se substitue pas à l'entretien annuel d'évaluation, mais ces deux entretiens peuvent se compléter. Plus globalement, le caractère non obligatoire de l'entretien d'évaluation et l'évolution des organisations (impact du digital) laissent à penser que, progressivement, l'entretien annuel est amené à disparaître au profit de formes d'évaluation plus fréquentes. À terme, seul l'entretien professionnel devrait subsister.

...

...

Néanmoins, le débat n'est pas tranché. Certaines entreprises insistent sur le fait qu'elles ont du mal à séquencer le temps de l'évaluation et le temps du développement. Elles privilégient une rencontre annuelle structurée en deux temps :

- bilan de l'année écoulée, dialogue autour de la performance ;
- échange sur le développement des compétences qui dépend à la fois du projet professionnel du collaborateur, de ses missions à venir, du renforcement de ses forces et d'actions dédiées à ses axes d'amélioration.

Les partenaires sociaux s'insurgent contre cette volonté de coupler ces deux problématiques lors d'un même moment et font pression auprès du législateur pour prendre position sur cette pratique.

Trois particularités rendent l'entretien professionnel particulièrement complexe à mettre en œuvre dans les entreprises :

- son caractère obligatoire, contrairement à l'entretien annuel par exemple. L'employeur est tenu de le réaliser ;
- sa fréquence : tous les deux ans ;
- son caractère non segmenté : l'entretien professionnel s'adresse à tous les salariés, quelle que soit la taille de l'entreprise. Or, bien souvent jusqu'à présent, les dispositifs RH ne concernaient qu'une partie des membres de l'entreprise (entretien annuel pour les seuls cadres par exemple).

La volonté du législateur est claire. Les questions d'employabilité, de formation, de développement des compétences et d'évolution professionnelle nous concernent tous et il est l'un des devoirs de la fonction RH de s'attacher à ce qu'aucun collaborateur ne soit laissé de côté.

L'entretien professionnel est consacré aux perspectives d'évolution professionnelle du salarié, notamment en termes de qualifications et d'emploi. À cet effet, l'employeur doit informer ses salariés, en amont ou à l'occasion de cet entretien, de la possibilité de recourir à des services des opérateurs du conseil en évolution professionnelle (gratuit), qui pourront, à des fins de préparation de l'entretien, les aider à faire le point sur leur situation et leurs compétences professionnelles ou encore les accompagner dans leurs projets professionnels.

LES CINQ INTÉRÊTS DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL

Pour l'employeur

(1) Remplir l'obligation de tout employeur de veiller au maintien de la capacité du salarié à occuper un emploi (son « employabilité »).

(2) Faire le point avec le salarié notamment sur ses aptitudes professionnelles, ses souhaits d'évolution, ses besoins de formation (détecter des situations sensibles et/ou à risque...).

(3) Définir un projet professionnel (ou de formation), identifier les perspectives d'évolution professionnelle du salarié.

(4) Faire le lien entre les projets et les objectifs stratégiques de l'entreprise, et les aspirations professionnelles des salariés (engagement, fidélisation).

(5) Faciliter l'élaboration du plan de développement des compétences en étant éclairé sur les actions collectives et individuelles à accomplir (besoins en formation, préparation du plan de formation).

Pour le salarié

1. Être écouté et se sentir reconnu.
2. Être informé sur l'entreprise (évolution prévisible en matière d'emploi et de stratégie).
3. Recueillir des informations sur les différents dispositifs de formation (plan de développement des compétences, reconversion ou promotion par alternance Pro-A, activité du CPF, abondement complémentaire possible, bilan de compétences, VAE, CEP...).
4. Pouvoir exprimer ses souhaits.
5. Clarifier son positionnement et son projet professionnel (motivations, compétences, évolution professionnelle, formation, qualification, mobilité).

Ce que dit la loi

À la suite de la loi n° 2014-873 du 4 août 2014 pour l'égalité réelle entre les femmes et les hommes, lorsque l'entretien a lieu à l'issue du congé parental d'éducation ou d'une période d'activité à temps partiel pour élever un enfant, l'entretien doit permettre d'organiser le retour à l'emploi, déterminer les besoins de formation du salarié et examiner les conséquences éventuelles du congé sur sa rémunération et l'évolution de sa carrière.

Suite à la loi n° 2015-994 du 17 août 2015 relative au dialogue social et à l'emploi, lorsque l'entretien professionnel est réalisé au terme d'un mandat de représentant du personnel titulaire ou d'un mandat syndical et que le titulaire du mandat dispose d'heures de délégation sur l'année représentant au moins 30 % de la durée de travail, l'entretien doit permettre de « procéder au recensement des compétences acquises au cours du mandat et de préciser les modalités de valorisation de l'expérience acquise ».

Au-delà de l'obligation de réaliser un entretien professionnel tous les deux ans, le législateur a également souhaité que tous les six ans (soit tous les trois entretiens professionnels : le premier bilan devait avoir lieu pour les entreprises dès mars 2020, le Covid-19 l'a amené à décaler potentiellement l'échéance au 31 décembre 2020), l'employeur réalise un état des lieux récapitulatif du parcours professionnel du salarié.

Cet état des lieux permet de vérifier que le salarié a effectivement bénéficié des entretiens professionnels prévus au cours des six dernières années.

Il permet également de s'assurer qu'au cours de ces six dernières années, le salarié a :

- suivi au moins une action de formation ;
- acquis un des éléments de certification professionnelle (diplôme, titre professionnel...) par la formation ou par une validation des acquis de l'expérience (VAE) ;
- bénéficié d'une progression salariale ou professionnelle ;
- bénéficié d'une proposition d'abondement de son compte personnel de formation par l'employeur au moins équivalente à la moitié des droits acquis par le salarié.

Ce que dit la loi

Dans les entreprises d'au moins 50 salariés, lorsque, au cours de ces six années, le salarié n'a pas bénéficié des entretiens prévus et d'au moins une formation autre que celle mentionnée à l'article L. 6321-2, son compte personnel est abondé d'un montant de 3 000 euros (article L. 6323-13).

Un accord collectif d'entreprise ou, à défaut, de branche peut définir un cadre, des objectifs et des critères collectifs d'abondement par l'employeur du compte personnel de formation des salariés. Il peut également prévoir d'autres modalités d'appréciation du parcours professionnel du salarié que celles mentionnées aux 1° à 3° du présent article ainsi qu'une périodicité des entretiens professionnels différente de celle définie au I.

À noter que ces règles pour les entretiens professionnels ayant été posées par la loi du 5 mars 2014 (parue au Journal Officiel du 7 mars 2014), tous les salariés déjà présents dans l'entreprise au 7 mars 2014 devaient initialement avoir été reçus en bilan avant le 7 mars 2020. Mais, l'ordonnance n° 2020-387 du 1^{er} avril 2020 portant mesures d'urgence en matière de formation professionnelle, a exceptionnellement autorisé les entreprises en raison de la crise sanitaire du coronavirus à différer jusqu'au 31 décembre 2020 les entretiens professionnels de bilan. En conséquence, l'abondement du compte personnel de formation (CPF) de 3 000 euros à verser en principe par les entreprises d'au moins 50 salariés qui ne remplissent pas cette obligation en matière d'entretien professionnel ne sera pas imposé cette année.

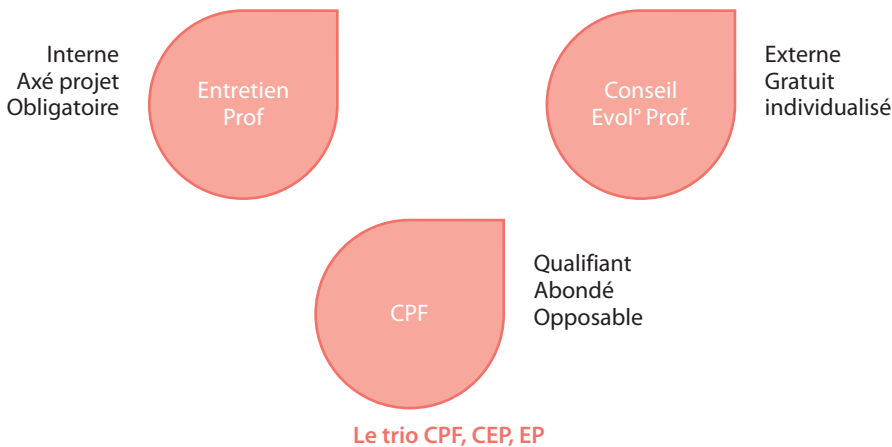
Un compte rendu de l'état des lieux est alors rédigé durant cet entretien et une copie est remise au salarié.

Ce que dit la loi

L'entretien professionnel, quelle complémentarité avec le CPF et le CEP ?

La loi a introduit de nouveaux dispositifs (CEP, entretien professionnel, CPF en remplacement) qui se complètent :

- le conseil en évolution professionnelle est un dispositif externe à l'entreprise que chaque collaborateur peut mobiliser alors que l'entretien professionnel est un dispositif interne qui est piloté par l'entreprise qui doit obligatoirement le mettre en place (un entretien tous les deux ans) ;
- le compte personnel formation est à la disposition du salarié pour se former (pour les salariés à temps plein, le compte est alimenté à raison 500 euros par an). Le choix des actions de formation à suivre peut être corrélé aux échanges avec le CEP et aux discussions menées lors de l'EP.



LES FINALITÉS DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL

L'entreprise peut poursuivre différents objectifs en mettant en place l'EP. En fonction de la croyance des équipes RH et de la DG, l'EP sera minimaliste (objectif légal seulement) ou stratégique (ensemble des objectifs, EP intégré dans la stratégie RH de l'entreprise) :

- *objectif légal* : *a minima*, il s'agit de respecter le droit du travail et de s'y conformer. C'est l'objectif le moins disant ;
- *objectif de recensement* : connaître les projets professionnels et les besoins des collaborateurs. L'EP est perçu comme un outil de recensement. Il permet également de distinguer les actions de formation pouvant être prises en charge à l'initiative

du salarié dans le cadre du CPF ou du CIF et celles relevant du plan de formation (formation de développement des compétences, d'adaptation au poste de travail, d'acquisition de nouvelles compétences...);

- *objectif formation* : l'activité de recensement permet, en consolidant les données, de préparer le plan de développement des compétences ;
- *objectif préventif* : détecter des situations sensibles et/ou à risque afin de remplir son obligation de préserver l'employabilité des salariés ;
- *objectif carrière* : identifier les futures mobilités de carrière et les préparer ;
- *objectif motivation* : valoriser et motiver les équipes en les écoutant et en co-construisant leurs choix de formation et de carrière ;
- *objectif marque employeur* : développer l'image de l'entreprise et la qualité de vie au travail, en faisant de l'EP un véritable outil de management ;
- *objectif stratégie RH* : faire le lien entre les projets et objectifs stratégiques de l'entreprise (en corrélation avec la GPEC) et les aspirations professionnelles des salariés afin de construire un plan de formation plus efficace.

L'EP sera d'autant plus efficace s'il arrive à concilier les objectifs de l'entreprise et ceux de ses salariés (cf. la figure ci-après).

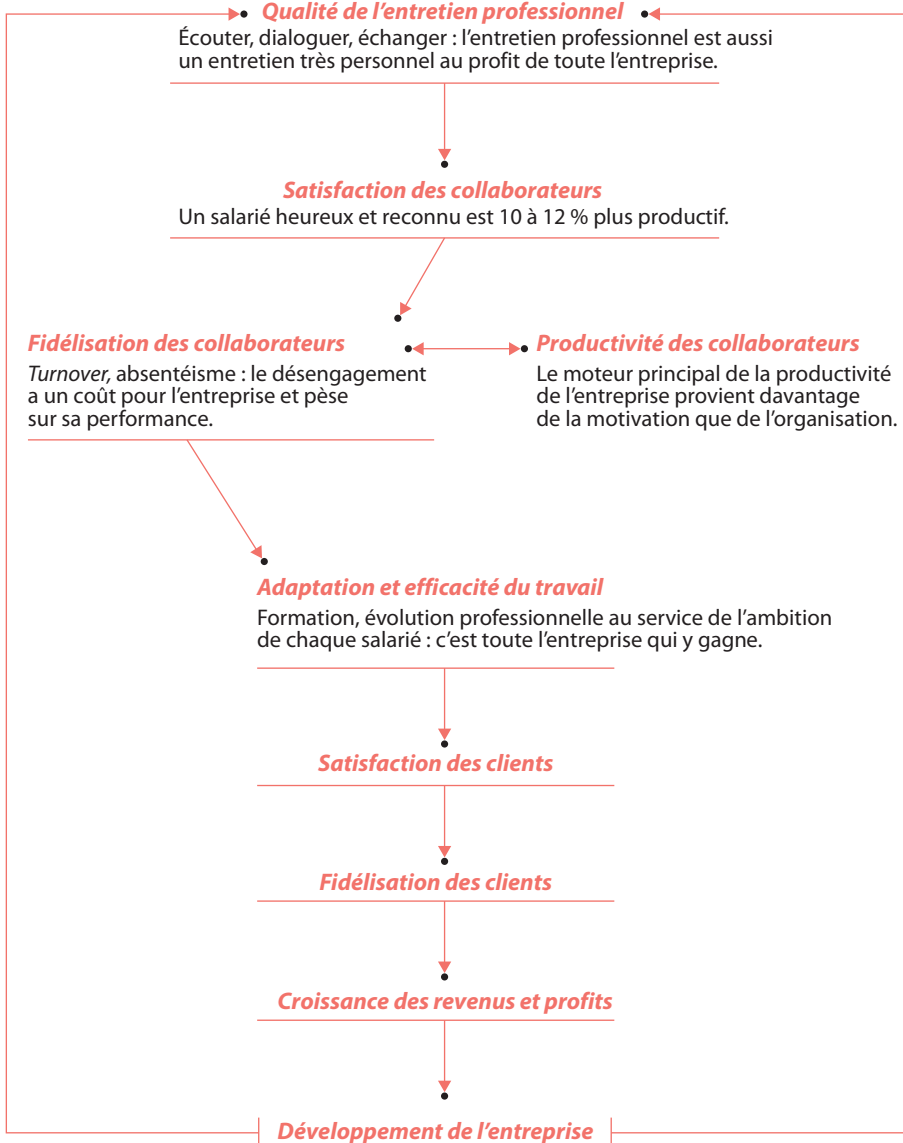


EN PRATIQUE

Les objectifs poursuivis par les salariés

L'entretien professionnel a également pour le salarié plusieurs objectifs :

- pouvoir exprimer ses souhaits, être écouté et se sentir reconnu ;
- faire part à son employeur de son projet professionnel ;
- exprimer ses besoins en termes de compétences, de motivation, d'évolution professionnelle, de formation et de mobilité ;
- faire le point sur les actions de formations déjà suivies (diplôme, certificat de qualification professionnelle [CQP]...), les compétences acquises et celles qui méritent d'être renforcées ;
- définir les actions de formation, de bilan de compétences ou de VAE à mettre en place ;
- avoir une vision plus globale des perspectives d'évolution de son entreprise (évolution prévisible en matière d'emploi et de stratégie, études prospectives des observatoires métiers).



Un salarié « malheureux » peut entraîner la démotivation de 18 % d'autres collaborateurs.

Il existe un effet d'enchaînement logique : « épanouissement, créativité, innovation ».

L'entretien professionnel, un outil RH au service de la compétitivité de l'entreprise et de l'engagement des salariés

LE CONTENU ET LES PHASES DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL

Le législateur n'a pas encadré le contenu de l'entretien professionnel. Ainsi, l'entreprise est libre de définir sa durée, son déroulement, les thèmes abordés et les documents à renseigner, sauf accord collectif applicable à l'entreprise.

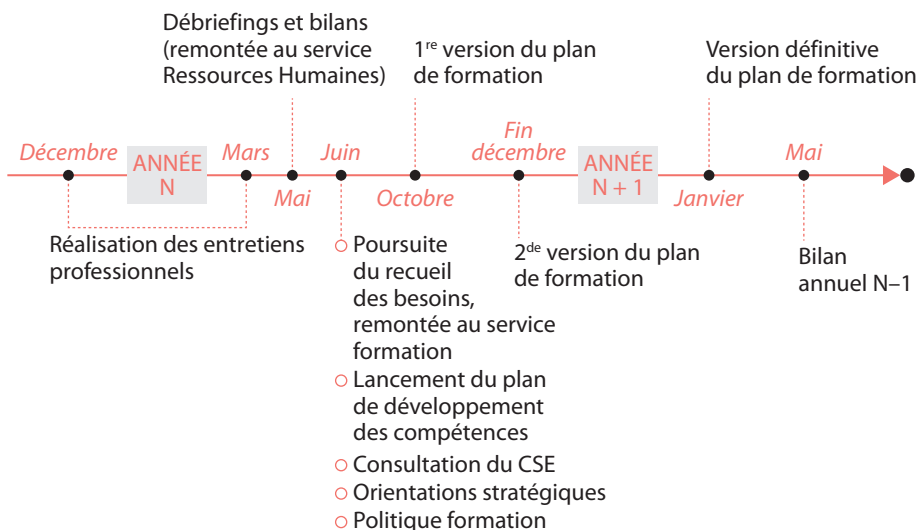
À SAVOIR

Qui conduit l'entretien professionnel dans les entreprises ?

Organisé pendant le temps de travail, l'entretien professionnel peut être réalisé par le manager de proximité, le « N+2 », le responsable des ressources humaines... Dans les grandes entreprises, le nombre de salariés rend difficile voire impossible de confier cet exercice aux services RH. Ainsi, en général, la solution retenue est de confier cette mission aux managers (N+1), avec différents dispositifs de formation et de soutien pilotés par les RH. Dans les plus petites structures, confier à la DRH la mission de l'entretien professionnel peut au contraire être une solution pour décharger les managers de proximité déjà très sollicités. Aucune des solutions retenues n'est en soi idéale.

L'entretien professionnel respecte un cycle de vie (cf. figure ci-dessous, si l'entreprise construit son plan de développement des compétences sur une année de janvier à janvier).

Comment définir les besoins en formation à l'aide de l'entretien professionnel ?



Le cycle de vie de l'entretien professionnel

À SAVOIR

La planification des EP au bon moment

Une entreprise a intérêt à programmer les entretiens professionnels en amont du plan de développement des compétences, afin de collecter le maximum d'informations sur les souhaits des collaborateurs et de définir en cours d'année une politique de formation qui sera mise en place l'année suivante. Une préparation en amont permet également d'assurer la continuité des services de l'entreprise en fonction des départs en formation.

LA PHASE DE PRÉPARATION

Pour réussir l'entretien professionnel, la phase de préparation est essentielle. Elle comprend plusieurs temps.

La phase d'information

Le manager a intérêt à sensibiliser en amont ses différents collaborateurs aux modalités pratiques de l'entretien professionnel, en relais des services RH qui ont dû produire différents documents (en format digital ou directement dans le cadre d'une application mobile ou PC) ou adapter les documents construits par leur OPCO.

Il s'agit de :

- présenter la finalité de l'EP pour les salariés et l'entreprise ;
- présenter le guide d'entretien détaillé.

Le manager doit encourager ses salariés à préremplir le guide et à réfléchir à leur projet professionnel futur.

La phase de recueil d'informations

Pour mener à bien l'entretien professionnel, le manager doit collecter différentes informations sur le collaborateur. Celles-ci peuvent être rassemblées par le service RH ou disponibles sur le système d'information de gestion des ressources humaines (SIRH) de l'entreprise (app, LMS...).

Ces informations concernent :

- l'activité du collaborateur (missions et responsabilités, éventuelles améliorations rencontrées, points forts ou d'amélioration en termes de compétences, missions ou responsabilités futures, feedbacks des pairs...) ;
- le parcours professionnel du collaborateur (différents postes occupés, progression professionnelle, évolution salariale) ;
- les projets professionnels (évolution souhaitée, compétences cibles...) ;
- les actions de formations suivies par le salarié (titre, CQP, diplôme, qualifications, formation non qualifiante...) et leurs modalités (*mobile learning, blended learning*, présentiel, digital, COOC, VR...) ;
- la stratégie et les priorités de l'entreprise (résultats de la GPEC, perspectives d'évolution de l'entreprise, résultats des observatoires métiers...), ayant une incidence sur l'emploi et les compétences du salarié.

La phase de formation

La conduite de l'entretien professionnel peut nécessiter que les managers suivent des actions, bénéficient du soutien de la DRH et disposent d'outils d'autoformation et d'aide à la conduite de l'entretien.

En particulier, le manager doit savoir :

- adopter la bonne posture (écoute active, empathie, instaurer un climat de confiance, sortir de son rôle de juge évaluateur de la performance annuelle...) ;
- repérer les changements à venir (évolution du travail, nouvelles compétences attendues) dans l'organisation, et pouvoir échanger sur le sujet avec le

collaborateur (employabilité actuelle, compétences cibles, perspectives d'évolution du salarié à l'interne) ;

- répondre aux questions des salariés ou les orienter vers une personne compétente en interne ;
- disposer d'une connaissance minimale des dispositifs de développement des compétences existants (bilan de compétences, validation des acquis de l'expérience, compte personnel de formation, projet de transition professionnelle, PRO A, plan de développement des compétences) ;
- aider le collaborateur à formaliser son projet professionnel et ses attentes ;
- coconstruire le projet de développement des compétences avec le collaborateur (forces à développer, modalités d'apprentissage, compétences à acquérir, priorisation des actions de formation) ;
- conduire l'entretien (favoriser la posture de collaborateur acteur, gérer le temps, mettre le salarié en posture réflexive...).

Les actions à réaliser par le service « formation et développement des compétences »

1. Prévoir un calendrier qui tienne compte de la charge de travail des équipes et des responsables, mais aussi des obligations légales (congrés à la suite des retours d'absence), et qui permettent une prise en compte des résultats de ces entretiens dans le Plan de développement des compétences, autrement dit idéalement au second trimestre.

2. Désigner les personnes chargées de la conduite de ces entretiens, s'assurer qu'elles en maîtrisent les objectifs et les techniques de conduite, et les former le cas échéant.

3. Informer les salariés des objectifs et des modalités de mise en œuvre de ces entretiens par des réunions d'information, l'intranet, un e-mail ou un affichage. L'information aux nouveaux embauchés est obligatoire.

4. Informer les encadrants sur les orientations stratégiques de la structure, les outils de développement des compétences disponibles, les objectifs et modalités de conduite des entretiens.

5. Faire connaître les lieux ressources sur les métiers (ex. : OPCO, Observatoire).

6. Concevoir des outils d'animation et de suivi des entretiens.

L'entretien doit donner lieu à un compte rendu, signé par la personne l'ayant conduit et soumis à signature du salarié dans le mois suivant la date de l'entretien. Il est judicieux que ce compte rendu soit facilement exploitable par la direction ou le service RH, afin d'assurer un suivi des réalisations ou pour faire le lien avec le plan de développement des compétences de l'entreprise. Une copie doit être remise au salarié.

LA CONDUITE DE L'ENTRETIEN PROFESSIONNEL

Les managers sont généralement formés à l'entretien professionnel. Cependant, ces séminaires de quelques heures ne les préparent pas toujours suffisamment à la difficulté de cette activité. L'EP intervient tous les deux ans. Le manager est libre de le fixer dans le cadre du planning donné par la DRH. À notre sens, il est préférable de programmer

l'entretien en début de matinée, afin que les deux parties soient en forme et disponibles. Le manager doit faire en sorte d'y consacrer une durée suffisante et de ne pas être interrompu. Il a intérêt à bloquer au minimum deux heures dans son emploi du temps pour montrer au salarié qu'il y porte de l'attention. En effet, plus l'entretien est court, moins les informations échangées sont riches.

À SAVOIR

Un collaborateur peut refuser de se présenter à son entretien

L'employeur a l'obligation légale de proposer un entretien professionnel mais le collaborateur n'a aucune obligation d'accepter de s'y rendre. Pour éviter tout malentendu par la suite, il est conseillé à l'employeur de conserver une trace écrite du refus express du salarié.

À SAVOIR

La date de l'entretien professionnel

L'entretien professionnel s'effectue pendant le temps de travail. La planification de l'entretien doit tenir compte de la disponibilité du salarié et du manager. Il est important de planifier la date suffisamment en avance (au moins un mois) afin de donner suffisamment de temps au salarié de bien préparer son entretien et de réfléchir à son projet professionnel. L'entretien professionnel doit faire l'objet d'une convocation en amont permettant au collaborateur de se rendre disponible et de se préparer.

Généralement, le manager dispose d'un guide d'entretien qui va lui permettre de structurer ses échanges avec son collaborateur. En effet, l'entretien ne doit pas s'apparenter à une discussion informelle sans enjeux. Il est nécessaire que l'entretien soit uniformisé pour tous les salariés qui accomplissent le même travail, afin que chacun ait le sentiment que les règles sont les mêmes pour tous.

Le début d'entretien est primordial à sa réussite. Le manager doit instaurer un climat favorable aux échanges. Pour cela, il peut adopter une attitude et un comportement qui démontrent le caractère positif de l'entretien. Il a aussi intérêt à bien expliquer à son collaborateur les objectifs et le contenu de l'entretien. En général, il procède à un rappel de l'entretien précédent.

Bien qu'il n'existe pas de manière optimale de mener un entretien, il est tout de même conseillé au manager de respecter quatre principes d'action :

- **Premier principe : faire de l'entretien un outil de travail constructif.** Le manager doit aussi bien mettre l'accent sur les points positifs (compétences acquises, projets d'évolution...) que les points à risque (emploi sensible, risque de perte

d'employabilité, risque prospectif sur le portefeuille de compétences en fonction de la GPEC, compétences défaillantes...).

- **Deuxième principe : instaurer un climat de confiance.** Cela nécessite des qualités d'écoute et une empathie à l'égard de ses salariés et une habilité à poser les bonnes questions.
- **Troisième principe : laisser le salarié exprimer ses besoins et ses interrogations.** Le manager doit favoriser l'équilibre des temps de parole avec son collaborateur. Il s'agit de bien montrer qu'il s'agit d'un échange.
- **Quatrième principe : impliquer le collaborateur.** L'entretien doit susciter l'adhésion du collaborateur sur les actions à mettre en œuvre à son issue. La recherche de solution doit donc être commune (coconstruite).

Concrètement, l'entretien professionnel peut se structurer autour de quatre temps.

Le bilan de la période écoulée

Cette première partie consiste à faire un bilan des actions de formations réalisées, des certifications et des compétences acquises, de l'activation du compte CPF, des éventuels abondements au titre du CPF, des démarches VAE depuis les deux dernières années ou depuis le dernier entretien professionnel. C'est aussi l'occasion de faire un constat de la progression du salarié dans l'emploi et dans l'entreprise.

La loi « Avenir Professionnel » oblige également l'employeur à rappeler au salarié sa possibilité de recourir à l'aide extérieure du Conseil en évolution professionnelle.



EN PRATIQUE

Une attention particulière sera portée aux salariés occupant les emplois de 1^{er} niveau de qualification (agents de service, ouvriers logistiques...). En effet, les salariés les moins diplômés accèdent moins facilement à la formation et ont moins d'appétence à se former. Or, ils peuvent se trouver fragilisés en cas d'évolution de leur emploi ou de réorganisation interne. L'accès à la qualification, et notamment par la VAE, devra être prioritairement envisagé avec ces salariés lors de l'entretien. L'entretien professionnel est aussi l'occasion de faire le point sur la maîtrise des compétences clés (lecture, écriture, mathématiques, organisation dans le temps et l'espace...) qui sont essentielles pour l'intégration dans un collectif de travail, mais aussi pour s'adapter aux changements ou obtenir une qualification.

(Source : Guide sur l'entretien professionnel publié par l'OPCO de la santé : https://opco-sante.fr/sites/default/files/2019-09/OPCO_Santé-EP-Guide_Employeurs_4.pdf)

Analyse des besoins/objectifs

Durant cette deuxième partie, le manager présente au collaborateur les besoins actuels et futurs de l'entreprise en termes de compétences et d'emploi (résultat des études prospectives et de la GPEC), ou encore de la politique de développement des compétences. Après cette présentation de l'entreprise, le salarié va faire part de ses projets professionnels (souhait de mobilité, volonté de monter en compétences...).

Coconstruction des choix de formation et d'évolution

Le manager et le salarié vont s'attacher à faire coïncider les besoins de l'entreprise et les aspirations du salarié. Ils vont identifier les besoins de formation nécessaires à l'accomplissement des projets du salarié.

La phase de formalisation

À la fin de l'entretien, le manager et son salarié doivent remplir un document en deux exemplaires (le salarié en conserve un pour lui). Il s'agit de formaliser les conclusions de l'entretien : proposition d'actions de formation, projet d'évolution envisageable, décision prise... Ce document devra être signé (physiquement ou électroniquement) par les deux parties avec la mention « remis le JJ/ MM/AAAA » et un exemplaire sera remis au salarié. Il sera ensuite transmis à la DRH qui va étudier les demandes exprimées par le salarié au regard de la politique et du budget de développement des compétences.

À NOTER

Depuis 2015, les entreprises de 50 salariés et plus sont invitées à communiquer au CSE, dans le cadre des consultations relatives au plan de développement des compétences, le nombre de salariés bénéficiaires de l'entretien professionnel.

La phase de décision

L'objectif de l'entretien n'est pas de formaliser une décision, mais de s'assurer de son exécution. Ainsi, le service RH va étudier les demandes de tous les collaborateurs et être amené à réaliser des arbitrages en autorisant ou pas un départ en formation présentielle, ou lui préférant d'autres types de modalités (FEST, *digital learning*...), l'attribution de nouvelles fonctions, l'aménagement de l'emploi, une mobilité ou la préparation d'une certification (titre, diplôme, certification professionnelle). Quelle que soit la décision, le collaborateur doit être informé, et la décision argumentée et justifiée. De plus, les différents comptes rendus et prises de décisions vont être conservés dans le SIRH ou l'application dédiée à l'entretien professionnel et vont permettre de consolider les données, de réaliser des analyses statistiques (*RH analytics*) et d'optimiser le processus de GPEC et de formation.

Former dans le cadre de l'alternance

THIERRY TEBOUL ET DOMINIQUE LEDOGAR¹

Selon le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, les formations en alternance sont des modes d'organisations de parcours éducatifs et formatifs qui articulent explicitement plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissages considérés comme proposant des contenus complémentaires, théoriques et pratiques².

Ce qu'il est donc convenu d'appeler l'alternance en France est une modalité de formation qui recouvre différents champs, notamment ceux de la formation initiale et de la formation continue, et différents modes opératoires, plus ou moins institutionnalisés. À la fin des années 2000, et après plusieurs réformes, ce dispositif de formation est définitivement installé dans un cadre légal articulé autour de trois types de contrat : le contrat d'apprentissage, le contrat de qualification et la période de professionnalisation.

Il n'est pas inutile de rappeler que ce qui se donne à voir comme un modèle abouti aujourd'hui est le produit de plusieurs dizaines d'années d'histoire et d'évolution empreintes de choix et de partis pris théoriques sur les conditions de la performance éducative et de la transférabilité des savoirs.

1. Les trois sections ont été respectivement réalisées par Thierry Teboul (1 et 2) et Dominique Ledogar (3).

2. P. Champy, C. Étévé, J.-C. Forquin, A.-D. Robert, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 2005.

Pour comprendre ce qui constitue un système de formation à part entière, ce qui préside à ses usages par les acteurs de la formation concernés, ainsi que les enjeux associés notamment en matière d'évaluation, un rapide détour par les formes historiques de l'alternance en France s'impose.

UN PEU D'HISTOIRE...

La formation en alternance a pour objet de conjuguer, dans un même projet, l'acquisition d'une compétence et l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par une certification ou un diplôme. On peut situer historiquement l'apparition de ce système au moment où se pose la question de distinguer les lieux de formation des lieux de production.

Rappelons qu'à l'époque du compagnonnage, on apprenait essentiellement sur les lieux de production. D'ailleurs, comme le souligne Philippe Meirieu (2005), les Compagnons du tour de France avaient dès le ^{xvi}^e siècle pointé du doigt une difficulté majeure : celle de satisfaire à la fois le client et l'apprenti dans leurs demandes respectives¹. Si c'est en « forgeant que l'on devient forgeron », il faut alors admettre une efficacité et une performance moindres de celui qui est en phase d'apprentissage, ce qui pose la question de la satisfaction client. Inversement, une posture d'apprentissage passive qui fonde l'intégration des savoirs sur la seule observation de « celui qui sait faire » présente des perspectives de performance limitées du point de vue de « celui qui apprend ».

Ce débat, dont on verra qu'il reste d'actualité encore aujourd'hui, est tranché de manière significative au ^{xviii}^e siècle avec la création de lieux spécifiques d'apprentissage des techniques. Ainsi naît ce qui va prendre le nom de « didactisation des savoirs professionnels ». La didactique professionnelle² est le produit d'une volonté d'analyser l'apprentissage au cours de l'exercice d'une activité professionnelle. Cette notion pose clairement la nécessité de distinguer deux choses : apprendre le métier et apprendre *par* le métier. D'une certaine manière, la distinction entre lieux de production et lieux de formation crée les conditions d'une réflexion sur la formation en alternance. Ce qui va devenir déterminant à partir de ce moment décisif, c'est la manière d'articuler ces deux « temps » de la formation, de sorte que chacun contribue de manière consubstantielle au projet final de l'alternant.

Centrées sur les métiers dits manuels, centrage qui va d'ailleurs longtemps « déclasser » ce type d'orientation, les formations de type alternance vont ensuite traverser les époques sans que ne soit réglée la question de l'institutionnalisation de la relation écoles-entreprises³.

1. www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/alternance

2. Sur cette notion, voir notamment P. Pastré, « Apprendre à faire » in E. Bourgeois, G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, PUF, 2006.

3. Sur ce point, voir C. Agulhon, « L'alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000.

Le plus souvent inscrite dans des logiques de juxtaposition, l'alternance reste une modalité pédagogique peu formalisée pour ce qui concerne le lien entre ce qui se passe en entreprise et dans le centre de formation.

Deux évolutions structurelles vont venir dynamiser la réflexion sur les modalités d'une réelle « pédagogie de l'alternance » à compter de la fin des années 1970.

PREMIÈRE ÉVOLUTION STRUCTURELLE : L'OUVERTURE DE L'ALTERNANCE AUX MÉTIERS DU TERTIAIRE

La première évolution est consubstantielle d'un mouvement structurel qui consacre ce qu'il est convenu d'appeler la tertiarisation de l'économie. Sur le plan de l'alternance, cette évolution macroéconomique se traduit par le développement de formation dans les filières bureautiques, et plus généralement secrétariat, administration, comptabilité et gestion. D'abord concentrées sur les niveaux V (CAP/BEP) et IV (Bacs professionnels créés en 1979), voire III (BTS des métiers du tertiaire) jusqu'au milieu des années 1990, les ouvertures de sections en alternance, en contrat de qualification ou en contrat d'apprentissage, se développent ensuite dans les niveaux post-Bac+2, sur les niveaux II et I.

Cette évolution majeure invite les acteurs de la formation à se pencher sur les conditions de mise en œuvre de l'alternance pour des métiers aux contours techniques moins stables que ceux des métiers dits manuels. À nouveau se posent les questions cruciales de la formalisation du lien entre la formation en centre et en entreprise pour des diplômes au sein desquels l'équilibre entre matières professionnelles et matières générales est plus prégnant.

Cet effet de structure du diplôme est renforcé par les logiques d'orientation des élèves vers ce type de diplômes. En formation initiale, comme en formation en alternance, l'inscription dans ce type de parcours est le plus souvent le produit d'un déficit dans les matières générales dans sa formation initiale. Les alternants posent du même coup un défi aux organismes de ces formations et aux entreprises : celui de « didactiser » les savoirs de bases nécessaires comme les savoirs pratiques à l'obtention du diplôme visé. Force est de constater avec Philippe Meirieu qu'au début des années 2000, la question est loin d'être résolue quand on s'attache aux raisons des échecs dans ces parcours, qu'il s'agisse de l'obtention du diplôme ou de la pérennité de l'action jusqu'à son terme.

Une nouvelle opportunité s'ouvre néanmoins aux acteurs de la formation à la fin de la décennie en question : l'introduction dans les cahiers des charges formels ou informels des organismes de formation du principe plus ou moins systématique d'évaluation de la performance de l'action ; de la part des pouvoirs publics d'une part, qui orchestrent ces dispositifs et en organisent le financement ; de la part des entreprises d'autre part, qui font des modalités de mise en œuvre de l'alternance un critère de choix de l'organisme de formation partenaire, sur un marché où l'offre est extrêmement hétérogène en la matière.



EN PRATIQUE

Quand les entreprises créent les conditions d'une alternance de qualité

Au milieu des années 2000, notamment avec la réforme de la formation (loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle), quand le contrat de professionnalisation succède aux contrats de qualification, d'adaptation et d'orientation, de grandes entreprises s'engagent dans des politiques planifiées et structurées d'alternance qui font partie intégrante de leur politique de ressources humaines. C'est notamment le cas dans des entreprises qui appartiennent à des secteurs en tension, et qui inscrivent le développement de l'alternance dans des logiques de gestion prévisionnelle de l'emploi. La grande distribution, les services tels que la téléphonie ou encore la restauration multiplient le montage de groupes dédiés en alternance. Par une double promesse, celle de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification professionnelle, et celle d'une intégration dans l'entreprise, ces programmes contribuent à modifier la structure de l'offre des organismes de formation ainsi que leurs pratiques. Ainsi « marchandisée », l'alternance s'évalue dans ce cadre à l'aune de nouveaux critères :

- la qualité du recrutement des futurs alternants ;
- le taux de fidélisation des alternants pendant la formation ;
- le taux de réussite aux examens ;
- le taux d'intégration et de recrutement à l'issue de la formation ;
- le développement d'outils et de dispositions spécifiques à l'action de suivi de la formation (livrets d'alternance, outils de suivi en ligne, visites sur site...) ;
- le degré d'implication des tuteurs dans le processus de formation.

La liste n'est pas exhaustive. Elle n'est pas non plus significative des usages courants des dispositifs d'alternance encore (trop) souvent mobilisés dans des logiques d'ajustement en matière d'emploi. Ces expériences témoignent pour autant d'une évolution voire d'une institutionnalisation de nouveaux liens entre les lieux de formation pratiques et théoriques. Elles ouvrent la voie à une standardisation des modes de formalisation du lien entre organismes de formation et entreprises.

L'ALTERNANCE COMME INSTRUMENT DE L'EMPLOYABILITÉ DES JEUNES

La deuxième évolution majeure concerne le caractère générique d'un chômage particulier : celui des jeunes, qui devient structurel dans le pays et qui pose la question de l'inadaptation des qualifications de cette population par rapport aux besoins des entreprises. En plus d'une modalité pédagogique, l'alternance devient alors un dispositif d'insertion et un instrument des politiques publiques en la matière. Le phénomène se renforcera tout au long des années 1990 sous l'impulsion de différents programmes (SIFE, AIF, PAQUE...),

permettant ainsi à l'alternance de s'imposer comme un moyen alternatif d'obtenir un diplôme ou une qualification, autant que comme un moyen d'insertion professionnelle efficace. Portée par deux types de contrat de travail aidés (le contrat de qualification et le contrat d'apprentissage), et par la création de Bacs professionnels, l'alternance rencontre aussi un franc succès dans les entreprises qui usent (et parfois abusent) de ce type de contrat dans un contexte économique incertain. Jusqu'au milieu des années 2000, on ne pourra qu'être d'accord avec Catherine Agulhon¹ sur un constat : le faible degré d'institutionnalisation des relations entre l'entreprise et le centre de formation. Pour le dire autrement, et pour faire référence à Philippe Meirieu, trois types d'alternances insatisfaisantes dans le fond comme dans la forme persistent : l'alternance implicite, l'alternance aléatoire et l'alternance juxtapositive (cf. encadré « L'avis des pros »). Ces trois formes d'alternance n'offrent pas toutes les garanties sur le succès de l'expérience.

Les années 2005-2010, à travers les différentes réformes qui impactent les dispositifs d'alternance, ouvrent la voie à des réflexions nouvelles sur l'articulation entre les périodes en entreprises et les périodes en centre de formation. Le rôle et la formation des tuteurs, dans le nouveau dispositif inauguré en 2004 par la mise en place des contrats de professionnalisation ou les programmes qualité des conseils régionaux, visent à donner une réelle consistance à une alternance de type interactive. Le mouvement allant vers une institutionnalisation de la relation écoles-entreprises s'amorce notamment à travers une logique de professionnalisation des acteurs. La loi du 5 mars 2014 sur la formation professionnelle et continue tend à renforcer cette tendance, en valorisant à bien des égards la fonction tutorale.

Dans les grandes entreprises, les services « alternance » s'étoffent pour traiter les demandes des jeunes et celles des services qui recourent à des alternants. Ce qui n'était souvent qu'une mission devient un poste à part entière, qui entretient des relations privilégiées avec la direction des ressources humaines, compte tenu des leviers de politiques RH que contiennent les dispositifs en question, qu'ils soient de professionnalisation ou d'apprentissage. Écoles internes, constitution de pépinières ou fidélisation sont autant de problématiques RH qui posent la question du lien entre périodes en entreprise et périodes en formation.



L'avis des Pros

Les différents types d'alternance selon Philippe Meirieu¹

• **Dans une alternance de type implicite**, la question de l'organisation de la rencontre entre les savoirs est évacuée au profit d'une forme de spontanéité qui provoquerait l'adéquation entre

le savoir acquis et son usage professionnel.

• **Dans une alternance de type aléatoire**, deux séries d'activités censées se compléter se superposent, l'une en entreprise, l'autre en formation.

...

1. *Op. cit.*

...

Mais la concordance des activités se fait de manière aléatoire selon des temporalités non définies en amont. Selon Philippe Meirieu, « la plupart des formations professionnelles en alternance fonctionnent ainsi ».

• **Dans l'alternance dite juxtapositive**, Philippe Meirieu note un véritable effort pour sortir de l'aléatoire en fixant des objectifs propres aux lieux alternés de formation, le centre de formation et l'entreprise. « Mais cela reste néanmoins bien souvent une juxtaposition entre des acquisitions empiriques sur le terrain et des acquisitions théoriques en cours ». Ce type de démarche séparée serait à l'origine de la dévaluation

observable sur le terrain des apports théoriques dans l'esprit des jeunes en formation, voire dans les entreprises qui accueillent des alternants.

• **Forme la plus recherchée et la plus efficace, l'alternance dite interactive** fonde quant à elle le succès de l'expérience sur « l'aller-retour permanent entre des obstacles, des apprentissages et des réinvestissements ». D'un point de vue pratique, le mode opératoire est celui du projet qui mobilise l'ensemble des éléments de l'alternance et qui sous-tend une vraie symétrie entre les phases d'apprentissage, en situation professionnelle comme en situation de formation théorique.

On précisera que, comme pour la plupart des typologies, l'intérêt de celle-ci réside dans la possibilité aux différentes formes d'alternance de coexister au sein même parfois d'un même organisme de formation ou d'une même entreprise.

LES MODALITÉS PRATIQUES DE L'ALTERNANCE

Érigée en priorité nationale au plus haut niveau de l'État, l'alternance est au cœur de la loi Avenir de 2018. Celle-ci revisite radicalement les dispositifs concernés et leurs régulations respectives : le dispositif apprentissage est totalement revisité ; alors que la professionnalisation perd un dispositif, la période de pro, au profit d'un autre dispositif, la Pro A, qui rappelle combien l'alternance n'est pas un dispositif comme un autre. Car elle est avant tout une modalité pédagogique différente.

Concernant les contrats spécifiques qui portent ces dispositifs, ils auront survécu. Une fois de plus, et comme dans les réformes successives précédemment évoquées, la fusion des contrats a été mise à l'agenda. Une fois de plus, le débat a été reporté. Il doit y avoir de bonnes raisons à cela. On ne parierait pas que la vocation première de chacun des contrats y est étrangère. Pour l'un, le contrat d'apprentissage, on est et l'on reste dans le cadre d'une formation initiale, par essence diplômante ou certifiante. Pour l'autre, le contrat de professionnalisation, on est et l'on reste dans le cadre d'une

formation continue, par essence qualifiante et donc professionnalisante. Les aménagements et dérogations successifs ont pu faire converger les contrats et les objectifs, y compris pédagogiques, de chacun des contrats. Il n'en reste pas moins que si la pédagogie est et doit être la même, l'ambition de chacun des contrats mérite d'être spécifiée. À défaut, ils entreront en concurrence et leur fusion sera inéluctable.

L'APPRENTISSAGE PROFONDÉMENT RÉFORMÉ

Le débat fit rage entre l'État et les parties prenantes historiques de l'apprentissage pendant toute la phase de préparation de la Loi Avenir. Les Régions, unanimement opposées au transfert de compétences vers les branches, et les chambres consulaires résistantes à passer le relais aux OPCO sur l'enregistrement des contrats, ont donc dû s'y résoudre : l'apprentissage allait entrer dans une nouvelle ère, porté par une libéralisation des initiatives, et sous le contrôle d'un État bien résolu à faire de ce dispositif un levier alternatif de certification et d'obtention de diplôme chez les jeunes, au service d'une employabilité durable.

La nouvelle régulation du système

Plusieurs évolutions sont venues modifier le mode de fonctionnement de l'apprentissage en France. La plupart sont liées au transfert de la compétence aux branches professionnelles, responsabilisées sur la mise en œuvre d'une politique d'apprentissage résolument inscrite dans une gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences sectorielle et intersectorielle.

Dans cette dynamique, les OPCO, qui sont les outils techniques des branches, voient leur rôle renforcé en matière de financement et d'accompagnement des entreprises et des CFA.

Ci-après un tableau récapitulatif des principales évolutions après la réforme de 2018.

Les évolutions légales concernant l'apprentissage

Nature de l'évolution	Avant la loi Avenir	Après la loi Avenir
Régulation globale	Les Régions en regard des besoins sur le territoire.	Les branches, en regard des besoins en compétences dans leurs entreprises.
Financement des contrats des apprentis aux CFA	Par la taxe d'apprentissage et des subventions d'équilibre versées par les Régions.	Au coût contrat fixé par les branches et validé par France compétences en charge de la cohérence des coûts, eu égard à la gestion prévisionnelle de l'emploi et des compétences dans chacune des branches. Opérateurs : les OPCO.
Financement des frais annexes (mobilité, hébergement, restauration)	Les Régions et potentiellement les OCTA et OPCA (sur la fongibilité).	Les OPCO principalement et les Régions en compléments.

Nature de l'évolution	Avant la loi Avenir	Après la loi Avenir
Création des CFA	Par convention avec les Régions et <i>via</i> un organisme gestionnaire.	Liberté de création de CFA à condition d'être organisme de formation. Possibilité également de créer des CFA internes aux entreprises.
Investissement dans les CFA	Subventions régionales.	– Subventions régionales. – Les OPCO pour les investissements amortissables sur moins de 3 ans.
Les moyens de financements des acteurs de la régulation	– La fraction régionale de la taxe d'apprentissage reversée aux régions par les OCTA (57 %). – La part de CSA reversée aux régions par l'État. – Le budget propre de chaque Région pour sa politique apprentissage.	– La collecte de la taxe d'apprentissage (hors 13 % versés directement aux établissements d'enseignement techniques) opérée par les OPCO jusqu'en 2022, avant transfert aux Urssaf. – L'intervention des Régions pour promouvoir les politiques apprentissage sur les territoires.
L'administration des contrats	Les chambres consulaires en direct avec les CFA et les entreprises.	Les OPCO en direct avec les CFA et les entreprises.
Contrôle de la qualité des CFA	Les services apprentissages des Régions et les services d'inspection académique.	Des certificateurs agréés Qualiopi (la même que pour les organismes de formation continue) à partir de 2022.

Cette nouvelle régulation s'est mise en place progressivement. Elle a nécessité que chacun des acteurs s'approprie les nouvelles règles et les nouveaux périmètres de chacun. La rentrée 2020 sera un premier vrai test de la fluidité du système mis en place, même si les événements ayant affecté cette année risquent d'en faire une année atypique.

Le contrat d'apprentissage

Fondamentalement, le contrat d'apprentissage n'a pas été revu dans son mode de fonctionnement. Ses caractéristiques sont quasiment les mêmes qu'avant la réforme, alors que la gouvernance en a été profondément modifiée.

Concernant le contrat en lui-même, l'essentiel des grands principes historiques est conservé dans le nouveau cadre légal et réglementaire :

- l'obligation de viser un diplôme ou certification (hors CQP, du moins pour l'instant) ;
- la rémunération de l'apprenti en fonction de l'âge ;
- une aide incitative à l'embauche pour les entreprises de moins de 250 salariés ;
- la nécessité de désigner un maître d'apprentissage garant de l'accompagnement du jeune en entreprise.

En revanche, l'âge limite pour signer un contrat d'apprentissage a été revu et porté à 29 ans révolus.

Concernant les modalités de financement des CFA pour les coûts pédagogiques, les modalités ont elles été totalement revisitées à l'aune du transfert de responsabilité.

Jusqu'ici financé par des subventions régionales dites d'équilibre, et par une taxe d'apprentissage directement fléchée par les entreprises ou les fonds libres non affectés et répartis par les OCTA, le financement du contrat d'apprentissage fait l'objet d'une simplification extrême : une fois fixé le coût par apprenti par les branches, les CFA se voient à coup sûr financés de ce montant pour chaque contrat présenté à l'OPCO¹. Cette solvabilité est, dans le nouveau cadre légal, une garantie supplémentaire incitant les acteurs de la formation à investir le champ de l'apprentissage. Elle s'exprime aussi sous l'angle de la trésorerie des CFA : en versant 50 % du coût annuel au début du contrat, les OPCO améliorent sensiblement les problèmes de trésorerie liés à la jonction entre les deux collectes.

Ces mesures visent toutes à rendre plus simple et mieux financé le système d'apprentissage à la française. Qu'il s'agisse des CFA, des jeunes ou des entreprises, tous sont censés bénéficier à leur niveau de cette politique volontariste.

Là aussi, comme pour les autres dispositifs, l'évaluation devra se faire dans la durée. Déjà, pour la rentrée 2019, l'État avait annoncé une croissance record, avec la perspective d'atteindre rapidement ce palier depuis longtemps espéré de 500 000 apprentis. La crise sanitaire du printemps 2020 sera sans doute passée par-là au moment de faire le bilan de la rentrée 2020. Mais là aussi, le bilan ne pourra pas être que quantitatif. Il faudra évaluer aussi la manière dont aura été infléchi l'offre de formation en apprentissage en regard des besoins des branches, en termes de contenus mais aussi de formats et de rythmes, dont on voit bien qu'ils constituent un enjeu majeur du développement de l'apprentissage dans le contexte de mutation économique et technologique en cours.

FOCUS

Ce qui change avec la loi Avenir professionnel

- Le dépôt simplifié auprès d'un interlocuteur unique, l'OPCO.
- Un financement de la formation garanti par l'OPCO pour chaque apprenti.
- Des conditions de rupture assouplies en cas de désaccord.
- Une garantie de maintien dans la formation de l'apprenti en cas de rupture du contrat avec l'employeur (max. 6 mois).
- Le recul de l'âge d'entrée en apprentissage à 29 ans révolus.
- Une durée minimale du contrat abaissée à 6 mois.
- L'opportunité pour l'apprenti d'effectuer une partie du contrat à l'étranger.
- Une aide unique à l'embauche d'un apprenti *versus* quatre aides auparavant, sous conditions.
- Une aide à l'embauche d'un apprenti handicapé pour les contrats de plus de 6 mois.
- La possibilité d'aménager le parcours de formation de l'apprenti en fonction de ses compétences.

1. Lorsque l'OPCO a mobilisé l'ensemble de ses fonds alternance, il se fait refinancer par la péréquation inter OPCO auprès de France compétences au coût réel du contrat. En d'autres termes, les branches qui font moins d'alternance que les autres financent par compensation les branches sur-consommatrices. Un système dont la soutenabilité globale reste tout de même à démontrer si l'apprentissage connaissait une croissance fulgurante et durable.

LA PROFESSIONNALISATION EN ALTERNANCE PRÉSERVÉE EN TANT QUE MODALITÉ PÉDAGOGIQUE

Le contrat de professionnalisation et la période de professionnalisation avaient été le produit de la réforme de la formation professionnelle de 2004. À cette occasion, on avait enregistré la disparition des contrats de qualification.

Au-delà de la sémantique, il ne s'agissait pas seulement d'un changement d'appellation. Si la forme était en apparence la même, un contrat de travail à durée déterminée ou indéterminée, la loi suggérait aussi l'inscription dans une démarche de professionnalisation et d'insertion professionnelle plus que de « qualification ». Autrement dit, il s'agissait de poser plus clairement l'objectif de la fin, avant celle des moyens.

Lorsqu'il s'est agi de revisiter la question de la professionnalisation en 2018, s'est irrémédiablement posée la question de maintenir ou pas la période de professionnalisation. Très utilisée par les entreprises, le plus souvent en complément voire en lieu et place du plan de formation, la période de professionnalisation était notamment devenue, après la défiscalisation du 0,9 % pour les entreprises de 300 salariés et plus, la dernière ressource mutualisée disponible (avec l'alternance bien sûr, et le CFP tant qu'il aura été géré par les OPCO).

La période de professionnalisation ne survivra pas à la loi de 2018, qui pose de nouvelles limites au champ de la mutualisation : seul le plan de développement des compétences des entreprises de moins de 50 salariés et l'alternance à travers ses deux contrats (apprentissage et professionnalisation) sont au départ prévus dans la loi. Devant la pression des partenaires sociaux, un autre dispositif extrêmement contraint sera ajouté et imputable sur les fonds de l'alternance : la Pro A, reconversion ou promotion par l'alternance.

Le contrat de professionnalisation sauvegardé

À l'image du contrat d'apprentissage, il a été radicalement modifié. Toujours financé à l'heure, et plus rarement mais probablement plus souvent à l'avenir au forfait, il reste l'outil des branches pour professionnaliser jeunes et moins jeunes sur deux principes :

- l'obtention d'une qualification reconnue, qui peut être un diplôme ou une certification, mais qui doit surtout être reconnue par les partenaires sociaux de la branche. Cette souveraineté de la branche s'exprime notamment par un financement des contrats décidé au niveau des CPNEF¹ ou à défaut le conseil d'administration des OPCO ;
- le déroulement de la formation selon un principe d'alternance entre les périodes en entreprise et les périodes en formation, qui, ajouté aux conditions de rémunération des stagiaires, donne au contrat de professionnalisation cet air de famille avec celui en apprentissage, même si les charges auxquelles il est soumis ne sont pas les mêmes. C'est d'ailleurs souvent l'argument convoqué pour demander la fusion des deux contrats, dont on voit bien pour autant qu'ils ne renvoient pas aux mêmes objectifs.

Avec la loi de 2018, le contrat de professionnalisation fait l'objet de nouvelles attentions. Il est d'abord, et à la différence du contrat d'apprentissage, un contrat qui peut

1. Commission Nationale Paritaire Emploi Formation, dont la mission est de fixer les priorités de branches en matière d'emploi et de formation.

porter le format AFEST (action de formation en situation de travail), puisque relevant de la formation continue. Il est aussi le support d'expérimentations à même de renforcer sa raison d'être. Ainsi, comme le précise la Loi Avenir, à titre expérimental et pour une durée de trois ans (depuis le 31/12/2018 et jusqu'au 31/12/2021), le contrat de professionnalisation peut être élargi à l'acquisition de compétences définies par l'employeur et l'opérateur de compétences en accord avec le salarié. Dans ce cadre, et uniquement celui-ci, le contrat de professionnalisation expérimental ouvre la voie à des formations qui ne sont ni une certification inscrite dans le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP), ni une formation reconnue dans les classifications d'une convention collective nationale de branche, ni une formation ouvrant droit à un CQP ou un CQPI.

Tester et expérimenter en formation continue des dispositions, avant de les généraliser éventuellement en formation initiale lorsqu'elles sont pertinentes (par exemple l'AFEST), peut aussi militer pour le maintien d'un contrat dont la dynamique est d'abord liée à sa modalité pédagogique.

FOCUS

Le contrat de professionnalisation après la Loi Avenir

Entreprises concernées

- Toute entreprise du secteur privé, quelle que soit son activité et sa forme juridique.
- Les établissements publics à caractère industriel et commercial (EPIC, EPCC).
- Les entreprises de travail temporaire.
- Les structures d'insertion par l'activité économique (SIAE).

Salariés concernés

- Personnes âgées de 16 à moins de 26 ans, afin de compléter leur formation initiale.
- Demandeurs d'emploi inscrits à Pôle emploi âgés de 26 ans et plus.
- Public spécifique dit « nouvelle chance » :
 - personnes âgées de 16 à moins de 26 ans qui n'ont pas validé un second cycle de l'enseignement secondaire (Bac) et qui ne sont pas titulaires d'un diplôme de l'enseignement technologique ou professionnel (CAP, BEP, Bac technologique ou professionnel, BP, BTS) ;
 - demandeurs d'emploi inscrits depuis plus d'un an à Pôle emploi quel que soit leur âge ;
 - bénéficiaires des *minima* sociaux.

Nature du contrat

- CDI débutant par la période de professionnalisation ou CDD de 6 à 12 mois.
- Allongement possible :
 - jusqu'à 24 mois par accord de branche ;
 - jusqu'à 36 mois pour les seuls publics spécifiques.

...

...

- Temps plein ou temps partiel dès lors que l'organisation du travail ne fait pas obstacle à l'acquisition de la qualification visée ; permet de respecter les conditions propres au contrat de professionnalisation, notamment en matière de durée de formation théorique par rapport à la durée totale du contrat.

Durée de la formation « théorique »

Entre 15 % et 25 % de la durée totale du contrat, sans être inférieure à 150 heures (possibilité de durée supérieure par accord de branche).

La PRO-A, objet de formation encore non identifié

Le dispositif Pro-A est ici évoqué pour la forme et dans une logique prospective. Bien qu'inscrit dans la Loi Avenir comme un dispositif de reconversion et de promotion par l'alternance, ses décrets d'application se firent longtemps attendre. Et quand ils furent publiés, force a été de constater que les contraintes de mise en œuvre allaient sans doute rendre longue son installation.

Comme le rappelle le site du ministère du Travail : « dans un contexte de fortes mutations du marché du travail, le dispositif Pro-A permet aux salariés, notamment ceux dont la qualification est insuffisante au regard de l'évolution des technologies ou de l'organisation du travail, de favoriser leur évolution ou promotion professionnelle et leur maintien dans l'emploi.

Pour l'employeur, Pro-A répond à deux besoins :

- prévenir les conséquences dues aux mutations technologiques et économiques ;
- permettre l'accès à la qualification quand l'activité est conditionnée par l'obtention d'une certification accessible uniquement en emploi, *via* la formation continue.

La reconversion ou la promotion par alternance s'inscrit en complément du plan de développement des compétences de l'entreprise et du compte personnel de formation (CPF). Mis en œuvre à l'initiative du salarié ou de l'entreprise, le dispositif Pro-A peut être mobilisé dans une optique d'évolution, de réorientation professionnelle ou de coconstruction de projets qualifiants entre salariés et employeurs »¹.

Pour ce faire, les OPCO pourront mobiliser les fonds de l'alternance dans cette perspective qu'à condition :

- qu'un accord de branche soit signé, précisant notamment la liste des certifications éligibles à la Pro-A. Le chantier n'est pas anodin et peut réclamer un temps long pour circonscrire de manière pertinente le besoin, et ce en regard de l'expérience de la constitution des listes CPF lors de la précédente réforme ;
- que cet accord soit étendu, ce qui renvoie à la réactivité de la Direction Générale du Travail, même si des procédures d'urgence ont été prévues.

Au printemps 2020, seuls quelques accords ont été signés et étendus et cela ne permet pas de tirer le moindre bilan d'un dispositif pourtant porteur de réelles promesses, notamment sur un des principes fondateurs de la formation tout au long de la vie, celui de la formation au service de la promotion sociale. Du coup, seul le socle de compétences, et notamment CLEA, est aujourd'hui réellement accessible par les salariés et les entreprises.

1. Source : www.travail-emploi.gouv.fr

LA PERFORMANCE SOCIALE ET ÉCONOMIQUE DES FORMATIONS EN ALTERNANCE¹

Dans cette section, nous nous intéressons à la question de la performance sociale et économique des formations en alternance. Une partie des éléments suivants a été prise en compte par la réforme, qui vise explicitement à améliorer sensiblement la performance en question.

QUELS SONT LES INDICATEURS DE PERFORMANCE D'UNE FORMATION EN ALTERNANCE ?

Les indicateurs classiques sont déjà délicats à manipuler...

Les indicateurs les plus utilisés à ce jour par les pouvoirs publics, les centres de formation et les chercheurs se résument à trois taux évoqués par les nouveaux textes :

- **Le taux de réussite aux examens** : l'utilisation de cet indicateur renvoie d'abord à sa méthode de calcul. Est-il rapporté au nombre de jeunes entrés en formation ou au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen ? Ensuite, l'obtention du diplôme ou du titre est la plus souvent étudiée sans approfondir celle du niveau de réussite aux différentes épreuves (notamment le niveau dans les enseignements généraux).
- **Le taux de rupture des contrats** : cet indicateur est-il calculé en tenant compte des ruptures qui ont donné lieu à un remplacement, de celles survenues pendant la période d'essai et de celles survenues après l'obtention du diplôme (taux brut) ou bien est-il calculé en déduisant l'un de ces cas de figure (différents taux nets) ? De plus, les causes de rupture sont rarement étudiées avec précision.



EN PRATIQUE

Les causes de rupture dans les CFA franciliens

Il n'y a pas d'études plus récentes et aussi approfondies sur les causes réelles de rupture de contrat d'apprentissage que celle commandée par la Région Île-de-France au cabinet Adéo en 2011. Vingt groupes de travail constitués de professionnels de CFA franciliens ont été réunis. Ils ont permis de compléter les causes habituellement invoquées pour expliquer les ruptures de contrat d'apprentissage.

...

1. Partie rédigée par Dominique Ledogar.

...

En plus des causes classiques...

- *causes indépendantes de l'action du CFA* : licenciements, contre-indications médicales...
- *causes relatives aux problèmes logistiques et personnels du jeune* : transport, logement, environnement social, santé, problèmes financiers.
...les CFA ont évoqué de nouvelles causes :
- *causes relatives à la qualité des activités en entreprise et au lien entre ces activités et la formation* : l'absence de perspective d'être efficace en entreprise grâce à la formation du CFA, l'absence de préparation motivante au CFA d'activités imminentes en entreprise, la non-valorisation du jeune en entreprise par sa performance « travail/formation »...

Les participants ont affirmé que ces causes profondes étaient souvent masquées par les notions floues de « motivation », « d'orientation » ou encore « d'incompatibilité d'humeur ». Ces causes sont en fin de compte prépondérantes. Car grand nombre de jeunes qui n'ont pas de problèmes logistiques particuliers rompent leur contrat (quand leurs missions sont insatisfaisantes pour eux) et *a contrario*, un grand nombre de jeunes qui ont beaucoup de problèmes logistiques ne rompent pas leur contrat (quand leurs missions sont satisfaisantes).



EN PRATIQUE

Le dispositif qualité de la Région Île-de-France de 2009 à 2016

L'impact des pratiques des CFA sur le taux de rupture des apprentis

70 CFA franciliens en moyenne ont mené un projet qualité avec environ 10 000 jeunes par an. Afin de prendre en compte les conclusions du cabinet Adéo sur les ruptures de contrat, les projets ont tous été centrés sur l'anticipation des besoins imminents des entreprises afin d'aider les jeunes à « obtenir des activités formatrices en entreprise ». Une formation des formateurs et un accompagnement des encadrants a permis de généraliser pour les jeunes un module « obtenir des activités formatrices » et un suivi individualisé pour le mettre en œuvre concrètement. Et c'est bien l'anticipation préalable des besoins imminents des entreprises qui a permis aux jeunes d'obtenir massivement des activités plus formatrices et de faire baisser les taux de rupture nette (sans remplacement) de 2009 à 2016 :

- 2009 : 21 % de ruptures nettes
- 2010 : 13,4 %
- 2011 : 11,6 %
- 2012 : 9,7 %

...

...

- 2013 : 8,4 %
- 2014 : 4,8 %
- 2015 : 6 %
- 2016 : 6 %

L'anticipation des besoins imminents de l'entreprise par le jeune et par son accompagnateur vise à aider **chaque jeune à mieux gérer lui-même sa relation avec son entreprise**. On observe que le jeune obtient plus facilement cinq avantages en entreprise : des missions plus formatrices (couverture du référentiel) ; une sécurité renforcée au travail ; une meilleure prise en compte de l'environnement ; une amélioration de la qualité technique des pratiques professionnelles ; le respect du droit du travail. L'accompagnement individualisé du CFA permet au jeune de gagner du crédit auprès de son employeur. Il renforce sa demande de formation et son appétence pour les enseignements généraux.

Exemple : dans une crèche, le CFA a aidé une apprentie à repérer un besoin pour sa prochaine période en entreprise et à en faire un petit projet à court terme : préparer les biberons de trois sections d'âges différents. On observe alors que cette perspective à court terme incite beaucoup plus cette apprentie à étudier techniquement l'activité et à consolider ses notions de proportionnalité (contrairement à une alternance où l'activité en entreprise n'est pas anticipée mais seulement analysée *a posteriori*, voire ignorée). De plus, la crédibilité acquise de cette façon par l'apprentie auprès de son entreprise lui permet de négocier de nouvelles missions et donne plus de poids à ses futures suggestions (sécurité, environnement, changements de pratiques) ou négociations (conditions de travail, congés...).

Le coût de cette progression qualitative pour le jeune et pour l'entreprise (sécurisation du parcours d'une part et meilleure efficacité du jeune en entreprise d'autre part) s'élève à **180 € par jeune** (1 800 000 € pour 10 000 jeunes).

Témoignage d'une responsable de CFA (Mme Gounant, directrice du CFA de la peinture à Pantin)

En 2008, le CFA de la peinture a réalisé un accompagnement social renforcé mais a constaté que cela ne suffisait pas à donner du sens à la formation en alternance des jeunes et à réellement les motiver. Son projet qualité centré sur l'anticipation des besoins imminents des entreprises a permis de faire passer son taux de rupture de 16 à 6 % et d'améliorer de façon très visible le comportement des jeunes... Simultanément, la fréquentation de la permanence sociale du CFA a augmenté considérablement, permettant d'anticiper les problèmes « sociaux » des jeunes avant qu'ils ne deviennent trop graves. L'aide apportée aux jeunes en entreprise par le CFA a donc renforcé la confiance que les jeunes accordent à l'équipe pédagogique.

- **Le taux d'insertion professionnelle** : est-il rapporté lui aussi au nombre de jeunes entrés en formation ou au nombre de ceux qui se sont présentés à l'examen ? Est-il évalué à la fin du contrat, à six mois, un an ou plus après la fin du contrat ? Notons que plus le délai est long après la fin du contrat, plus il est difficile d'obtenir le retour des jeunes et des entreprises. Au-delà du calcul d'un taux, cet indicateur pose le problème de la durabilité de cette insertion et de la satisfaction des employeurs lors d'une embauche après formation en alternance par rapport aux autres types d'embauche. Les études sont contradictoires sur ce point. Certaines tendent à prouver que l'insertion est plus durable du fait de la stabilisation de l'embauche pendant l'exécution du contrat. D'autres tendent à prouver le manque d'adaptabilité à long terme par rapport aux jeunes qui ont reçu une formation plus théorique et de niveau plus élevé.

On constate que la manipulation de ces indicateurs constitue déjà un défi méthodologique. Cela explique en partie pourquoi peu d'autres indicateurs ont été utilisés à ce jour.

... ce qui explique la difficulté d'utiliser de nouveaux indicateurs...

Les centres de formation évoquent parfois le comportement des jeunes comme un frein au bon déroulement de leur parcours. Corrélativement, ce comportement peut permettre de construire un ensemble d'indicateurs qui révèlent le degré d'engagement des jeunes dans la formation, et donc aussi la capacité de la formation à renforcer cet engagement dans le temps. Ainsi, la qualité de la formation en alternance peut avoir un effet sur l'absentéisme des alternants, leur prise d'initiative, leur appétence pour les matières théoriques, leur ponctualité, leur incivilité, que ce soit au centre de formation ou en entreprise...

De la même façon, les centres de formation évoquent le comportement et les pratiques des entreprises. Là encore, il est possible de constituer une famille d'indicateurs qui révèlent le degré d'engagement des entreprises dans la formation, et par la même occasion la capacité de la formation à renforcer cet engagement dans le temps. La disponibilité et l'intérêt pour la formation, le suivi du jeune, la coévaluation, la sensibilité à une certaine négociation du centre et des jeunes par exemple, peuvent traduire les efforts consentis par les professionnels en regard de la plus-value que la formation en alternance leur apporte.

... mais les attentes des acteurs de l'alternance imposent la définition de ces nouveaux indicateurs

Les pistes évoquées ci-dessus sont toutefois peu abordées et encore moins déclinées en indicateurs par les acteurs. Il n'est pourtant plus possible d'ignorer ce que chacun des trois acteurs attend de l'alternance.

Les indicateurs issus de l'attente des centres de formation vis-à-vis des jeunes et des entreprises

Les centres de formation attendent que les jeunes aient plus d'appétence pour la formation, plus d'autonomie dans la demande de formation et dans la construction de réponses à cette demande (s'informer sur un sujet, s'auto-former...).

Ils attendent aussi des entreprises qu'elles s'impliquent plus et mieux dans la formation du jeune, qu'elles soient capables de modifier leurs pratiques pour faciliter sa formation (couverture du référentiel, qualité des pratiques, sécurité, environnement, droit du travail...).

Ces attentes permettent de définir des indicateurs pour évaluer la performance des centres de formation en regard de l'intérêt des jeunes et des entreprises pour leur prestation : les jeunes deviennent-ils demandeurs de formation grâce au type d'alternance mis en œuvre par le centre de formation ? Les entreprises s'impliquent-elles davantage dans la formation et modifient-elles davantage leurs pratiques, toujours sous l'effet de l'action du centre de formation ?

Les indicateurs issus de l'attente des jeunes vis-à-vis du centre de formation

Les jeunes attendent que le centre de formation leur permette de trouver un sens à la formation en alternance, et que ce sens dynamise leur quotidien, confirme leur projet professionnel, les valorise en entreprise. Certains (une majorité ?) attendent que le type d'alternance mis en œuvre par le centre de formation se démarque clairement des méthodes pédagogiques trop « scolaires ».

Ces attentes peuvent guider la réalisation d'enquêtes auprès des jeunes et des entreprises. Ces enquêtes compareraient en début et en fin de formation le sens que revêt l'alternance pour eux, et l'influence de ce sens sur leur implication dans la formation.

À ce sujet, l'Association Nationale des Apprentis de France, créée en 2012, a toujours défendu précisément la généralisation d'une pédagogie de l'alternance qui leur permettrait d'anticiper les besoins imminents de leurs entreprises, et a été une des premières institutions à saluer les travaux menés sur ce point en Région Île-de-France.

Les indicateurs issus de l'attente des entreprises et des formateurs vis-à-vis des jeunes

Les entreprises et les formateurs, qui ont pourtant des intérêts assez différents, voire parfois apparemment divergents, souhaitent en commun que les jeunes soient davantage autonomes, capables d'initiatives, d'anticipation, de projection à court et long termes.

Les entreprises manifestent cette demande de la façon suivante : les jeunes seront-ils capables de « prévenance » ou d'anticipation à court terme (traduction de la « capacité d'adaptation » souvent évoquée mais peu précise¹) ? L'entreprise attend que le jeune

1. Une enquête eurobaromètre publiée le 2 décembre 2010 sur « la perception par les employeurs de l'aptitude à l'emploi de la main-d'œuvre diplômée » plébiscite la faculté des employés à s'adapter face à de nouvelles situations (97 % des employeurs considèrent cette faculté comme très importante ou plutôt importante pour le recrutement).

sache ce qu'il y a à faire, montre son envie de le faire en manifestant sa disponibilité et en se renseignant... En somme, l'entreprise apprécie qu'il montre qu'il se sent concerné par ses besoins à court terme, par ses contraintes du moment. Nous résumerons cette capacité très recherchée par l'expression « capacité de proactivité du jeune ». Notons d'ores et déjà que cette notion de proactivité est très proche de celle d'entrepreneuriat au sens large. La satisfaction du jeune vis-à-vis de la méthode d'apprentissage ne concerne plus seulement le plaisir d'apprendre « sur commande » mais engendre le plaisir d'apprendre pour résoudre des problèmes que l'on pose soi-même (autre définition de l'esprit d'entreprise).

De leur côté, les formateurs dédient davantage l'autonomie et la proactivité à des objectifs scolaires mais cette demande est fondamentalement identique à celle des entreprises : autonomie et initiatives du jeune pour éviter au formateur de répéter toujours les mêmes consignes ou de formuler des consignes implicites mais évidentes (pour le formateur).

Les indicateurs qui découlent de ces attentes permettent de mesurer la capacité de proactivité du jeune (anticipation, initiatives appropriées...) et sa visibilité pour les entreprises et les formateurs. C'est la raison pour laquelle l'indicateur 13 du référentiel qualité Qualiopi instauré par la réforme prend en compte une « anticipation avec l'apprenant des missions à court terme qui lui sont confiées en entreprise ».

La satisfaction simultanée du jeune, de l'entreprise et des formateurs en regard de la notion de proactivité

La « capacité de proactivité » du jeune cristallise les attentes des trois acteurs : le formateur renforce l'appétence du jeune pour la formation (y compris théorique) et dynamise globalement son comportement en formation. L'entreprise constate une meilleure adaptation du jeune à ses contraintes et à ses besoins, y compris à court terme. Le plaisir que le jeune éprouve en se formant en alternance est renforcé.

Cette satisfaction simultanée fonde la notion même de pédagogie de l'alternance. Il semble même qu'il suffise d'obtenir la satisfaction de l'entreprise pour engendrer celle des autres. En effet, la capacité de proactivité, si elle est suscitée dans le cadre pédagogique décrit plus loin, ne s'arrête pas aux portes de l'entreprise, mais se développe aussi au centre de formation et dans la vie personnelle du jeune (voir les pratiques décrites dans les chapitres suivants).

Indicateurs supplémentaires intégrant l'enjeu du développement des formations en alternance

Les pratiques pédagogiques de l'alternance mises en œuvre par le centre de formation sont-elles lisibles et attractives pour les jeunes qui hésitent à s'engager dans l'apprentissage ? La même question se pose pour les entreprises.

La capacité du centre de formation à favoriser la proactivité du jeune constitue dès lors un argument de poids pour les entreprises et pour les jeunes qui hésitent à s'engager dans une formation en alternance. Il suffit de leur présenter concrètement l'impact de cette proactivité en regard de leurs inquiétudes.



EN PRATIQUE

La formation des développeurs (et chargés de relation entreprise) de la Région Île-de-France

En 2010, la Région Île-de-France a travaillé avec son réseau de développeurs (100 développeurs financés dans les CFA) pour adapter leur formation à l'objectif de conquête inscrit au programme (50 000 entreprises supplémentaires de 2010 à 2014). La formation s'intitule « convaincre les entreprises hésitantes et regagner la confiance des déçues ».

La première étape de ce travail a été d'identifier les freins à l'engagement des entreprises. La deuxième étape a été de définir des arguments prioritaires pour lever ces freins :

- Pour l'entreprise, le jeune va-t-il perturber l'organisation du travail ? Risque-t-il de rompre son contrat ? À quelle vitesse va-t-il monter en compétence ?

Réponse : la capacité du centre de formation à accompagner le jeune vers un comportement proactif facilite l'adaptation technique et comportementale de ce dernier en entreprise. En renforçant la motivation du jeune sur le lieu même du travail, elle diminue le risque de rupture et accélère sa montée en compétence.

- Pour le jeune, la formation sera-t-elle trop scolaire et ennuyeuse, moins prestigieuse que celles de la voie classique ? L'entreprise va-t-elle lui confier des activités valorisantes et formatrices ? Ses droits seront-ils respectés ?

Réponse : l'objectif prioritaire fixé par le centre de formation d'amener le jeune à devenir proactif permet à ce dernier de donner du sens à sa formation à chaque période en CFA (mini projets à court terme en entreprise préparés au CFA), et donc de ne pas s'ennuyer. Cet objectif est atteint dès le début de la formation et incite l'entreprise à confier des activités de plus en plus formatrices au jeune. La crédibilité obtenue ainsi par le jeune et le centre de formation entraîne une meilleure reconnaissance du jeune. Elle lui permet de négocier tous types d'avantages avec l'entreprise (situations de travail, conditions de travail, congés...).

Synthèse des indicateurs innovants

Les pratiques décrites dans la section suivante permettent de simplifier le système d'indicateurs innovants évoqués ci-dessus. Nous verrons qu'une alternance dite « proactive » impacte positivement les trois taux, les indicateurs de satisfaction et d'implication des trois acteurs, les indicateurs de changement de comportement des jeunes (autonomie, initiative, réflexion autonome sur ses pratiques...) et des entreprises (suivi et reconnaissance du jeune, aménagements et changements de pratiques internes pour faciliter la formation du jeune...).

À QUELLES PRATIQUES DE L'ALTERNANCE RENVOIENT LES INDICATEURS DE PERFORMANCE LES PLUS INNOVANTS ?

La double individualisation de l'alternance

L'individualisation est utilisée une première fois pour guider l'alternant dans le repérage de ses activités imminentes en entreprise (aide méthodologique pour un repérage ménageant la relation avec l'employeur) et une deuxième fois pour élaborer une préparation de ces activités par la formation (accompagnement pour la construction autonome de réponses aux besoins imminents).



EN PRATIQUE

La double individualisation dans la formation des vendeurs en boulangerie-pâtisserie (CFA de la chambre de métiers et d'artisanat du Val d'Oise)

Cette pratique particulière de l'alternance concerne des jeunes de niveau 5 (CAP) et a fait l'objet d'un film de trois minutes publié par la Région Île-de-France.

Dans ce film, le cas de Mandy retrace une réponse individualisée aux demandes du jeune et de son entreprise à court terme, avec entraînement technique au CFA (procédé de vente additionnelle). Mais il retrace aussi une réponse individualisée sans entraînement technique mais avec une palette d'autres modalités (mise en relation avec un autre jeune, orientation vers des ressources, autoformation accompagnée...).

Ce film ouvre donc la voie à des pratiques qui étaient jusque-là assez rares et très peu formalisées. Il ne détaille pas trop l'ingénierie de l'individualisation évoquée. Comment décrire davantage les préparations d'activités imminentes ? Le film ne montre pas ce qui serait possible par exemple avec des îlots de formation (mis en œuvre dans certains CFA de l'Aforp Île-de-France par exemple), qui permettent des réponses simultanées avec entraînement technique.

Mais en attendant une individualisation très poussée, il est possible d'en réaliser une *a minima*, comme le faisait Mme Perrin, la formatrice mise en avant par le film. C'est ce cas qui offre le plus de souplesse et de marge de créativité aux centres de formation et qui pourra être généralisé à moindre coût.



L'avis des Pros

Mme Ramond, patronne de la boulangerie « La fille du boulanger », exprime sa satisfaction

Mme Ramond exprime sa satisfaction dans le film évoqué ci-dessus et confirme, plusieurs mois plus tard, que Mandy a prolongé sa formation sur un niveau supérieur et a participé au doublement du chiffre d'affaires de la boulangerie de 2013 à 2014 (de 320 000 € à 620 000 €).

En tant que « tuteur administratif », elle n'a plus besoin de s'occuper autant d'elle qu'au début de sa formation tant elle est autonome. En tant que « tuteur technique », elle a vu Mandy monter rapidement en compétences. Elle confirme qu'elle a pris l'habitude, dans son année

complémentaire de formation, de bien articuler la formation reçue au CFA avec la façon de travailler et les besoins à court terme de son entreprise.

Mme Ramond constate aussi une très forte appétence de Mandy pour les enseignements généraux. L'utilité à court terme des premiers cours de Mme Perrin a donné envie à Mandy d'aller plus loin et, de proche en proche, a induit un nouveau rapport au savoir chez elle. Le français, par exemple, était d'abord utile à la vente mais il est devenu un enjeu plus large pour Mandy (réussite à l'examen, culture générale...).



EN PRATIQUE

La double individualisation dans la formation des licences et des masters MIAGE au CFA Sup2000

C'est une formation en alternance qui s'effectue sur un rythme « ½ journée au CFA/ ½ journée en entreprise ». Outre la spécificité de cette formule (les jeunes et les entreprises doivent être domiciliés très près du CFA), nous nous concentrons sur la façon dont la formation au CFA et le travail du jeune en entreprise sont articulés, voire synchronisés, et sur l'impact de cette synchronisation.

Les jeunes sont amenés à questionner leur pratique en entreprise en permanence par rapport à leur formation, et inversement, à questionner leurs formateurs en regard du travail qu'ils ont à accomplir dans leurs entreprises. Tout ceci dans le respect scrupuleux du référentiel de formation. Certes les cours magistraux demeurent, mais des temps d'individualisation s'ajoutent pour répondre à la demande (spontanée) des jeunes d'articulation entre les cours et leur travail réel.

...

...

Une preuve très significative de la réussite de ce modèle d'alternance réside dans la difficulté des équipes enseignantes à renvoyer les jeunes chez eux le soir après les cours, car ils restent spontanément très tard dans les locaux du CFA pour préparer le travail qu'ils auront à réaliser le lendemain dans leur entreprise. Et cette préparation est d'autant plus prenante pour eux qu'elle est en lien avec les formations.

Il y a donc double individualisation, d'une part dans l'identification du travail spécifique de chacun en entreprise, d'autre part dans la réponse particulière apportée par la formation pour préparer ce travail spécifique.

L'élément le plus révélateur de la performance de cette formule réside dans la motivation des jeunes (rester tard le soir), qui impacte fortement la réussite à l'examen, le très faible taux de rupture et la grande implication des entreprises dans le suivi des jeunes.

La méthodologie du projet (projets tutorés, coaching, mini projets...)

La méthodologie du projet pour les niveaux supérieurs n'empêche pas toujours le travail réel du jeune de côtoyer la formation sans s'articuler avec elle. Cela s'explique par l'excès de confiance du centre de formation dans la capacité d'abstraction du jeune et dans son autonomie censées lui permettre de réaliser l'articulation lui-même (ce qui n'est en fait pas le cas). Pourtant, cette méthodologie donne parfois lieu à des ajustements qui tendent à synchroniser le travail du jeune avec une partie de sa formation.



EN PRATIQUE

Les projets tutorés des licences et des masters MIAGE (CFA de l'AFIA en Île-de-France)

Le CFA de l'AFIA est un CFA hors les murs, ce qui signifie qu'il sous-traite la formation à plusieurs partenaires (universités Dauphine, Descartes, Sorbonne, Orsay, école d'ingénieurs EFREI). Ce CFA manage lui-même des chargés de mission qui coachent les apprentis pendant les périodes CFA. Ces chargés de mission connaissent bien les besoins des employeurs de leurs apprentis, car ils se partagent le portefeuille d'entreprises du CFA.

La fréquence des séances de coaching s'adapte au besoin individuel de l'apprenti (apprécié par le CFA en regard de ses demandes). Ce coaching s'organise lors de permanences à la demande des jeunes ou de séances instituées.

...

...

Les rencontres peuvent être collectives ou individuelles, et déclenchées en fonction d'un enjeu en entreprise (actualisation et suivi du projet, suivi de l'accompagnement par l'enseignant de l'UFA, compléments de formation par les tuteurs enseignants de l'UFA ou orientation vers des ressources externes...).

La période de préparation des mémoires de fin d'année (sur les six derniers mois) donne lieu à un coaching centré sur le projet, tandis que les premiers mois du contrat donnent surtout lieu à des demandes en termes de prérequis pour pouvoir assumer les missions. Le CFA répond ensuite individuellement à ces demandes en définissant un plan de formation adapté au besoin de l'entreprise. Au total, ces formations complémentaires couvrent en moyenne près de deux semaines par jeune. Grâce à ce suivi pédagogique, les chargés de mission réalisent de fait une « veille sociale » qui leur permet d'anticiper, ou au pire, de traiter divers problèmes pouvant entraîner un risque de rupture.

Le CFA forme 170 licences par an (172 en 2010) et 400 masters par groupes de 24. Il forme 650 apprentis au total qui sont suivis selon la même modalité.

Quelques cas assez rares de jeunes qui menacent de ne pas pouvoir « aller au bout » de la formation (96,6 % de diplômés, 1 % de ruptures) ont donné lieu à un suivi renforcé sur l'intérêt de la mission, que ce soit en début d'année (définition des missions) ou en cours d'année (anticiper l'évolution des missions et finaliser le projet présenté à l'examen).

Les entreprises et les jeunes sont satisfaits et disent ne pas retrouver ce suivi renforcé de l'alternance dans tous les autres CFA.



L'avis des Pros

Mme Charra, de Tutornet, exprime sa satisfaction

Mme Charra trouve que les apprentis qu'elle a embauchés et formés à l'AFIA ont beaucoup de cours théoriques et que l'orientation « recherche » des formations ne convient pas toujours aux besoins de l'entreprise. Toutefois, l'action des chargés de mission permet selon elle de compenser ces inadéquations. Malgré le style

trop académique des universités qui réalisent la formation, les jeunes ne se démotivent pas et parviennent à articuler les formations avec leur projet et leur travail quotidien en entreprise, même si elle préférerait une articulation plus forte encore. Mme Charra confirme que l'articulation se fait en deux temps.

...

...

D'abord, dans les six premiers mois, les formations sont plutôt consacrées à compléter les manques de la formation académique. Par exemple, pour un projet intranet sur Lotus Notes, les jeunes n'ont souvent jamais vu la plateforme Lotus. Ils peuvent avoir des notions de JavaScript, d'HTML, de langage objet et d'Internet. Avec ce bagage, il leur faut aussi le bagage Lotus script (15 jours), puis ils doivent travailler sur les projets. En confrontation avec les projets, ils apprennent mieux qu'à l'université. Au départ, ils ne font que du code, puis ils analysent et ils conçoivent. Ils vont voir que 50 % du temps est nécessaire pour l'analyse, 15 % pour le code, 10 % pour les guides utilisateurs et le reste pour les tests (souvent sous-estimés à l'université).

Une demande complémentaire concerne la rédaction des écrits dont la formulation doit souvent être corrigée.

Autre exemple : le jeune peut être bon en Java grâce aux cours (bonnes notes), mais sa capacité à programmer n'est que partielle. Il manque souvent, par exemple, la connaissance d'Hibernate et de Struts, deux *frameworks* qui constituent 50 % de la connaissance nécessaire en entreprise. L'action des chargés de mission permet donc de compléter la formation manquante.

Mme Charra précise toutefois que les formateurs en économie et en droit sont les plus sensibles aux contraintes et aux besoins de l'entreprise.

Le deuxième temps de l'articulation formation/travail se manifeste durant les six derniers mois par le recadrage du projet de chaque jeune au CFA et par l'ajustement de ses missions en entreprises afin de le remotiver si nécessaire. Les permanences pour les jeunes sont très appréciables et les chargés de mission très accessibles.

Comment les indicateurs sont-ils impactés par l'anticipation des besoins imminents des entreprises (alternance proactive) ?

Les taux classiques sont clairement impactés.

Nous avons déjà vu l'impact sur les ruptures nettes (de 21 % en 2009 à 6 % en 2016 avec 10 000 jeunes par an). Pour ce qui concerne l'obtention du diplôme, toujours avec 10 000 jeunes, le taux est passé de 73 % à 84 %. Pour ce qui concerne l'absentéisme, le nombre moyen de jours d'absence par jeune est passé de 7,1 à 5,4. Pour ce qui est du placement des jeunes en passerelle, en amont du contrat, le taux est passé de 38 % (29 % pour les niveaux 5) à 62 % pour 3 104 jeunes.

Les indicateurs plus innovants, comme la satisfaction des bénéficiaires et l'émergence effective d'une proactivité chez le jeune, ne sont pas systématiquement étudiés,

mais évoqués en permanence. Par exemple, les jeunes sont parfaitement autonomes en formation au CFA. Ils recherchent seuls des ressources et posent des questions pertinentes au bon moment à leur formateur pour continuer seuls un TP. Ils nettoient, sans qu'on le leur rappelle, leur poste de travail en fin de journée au CFA, ce qui n'est pas le cas de tous les jeunes en formation alternée. En entreprise, ils ont un comportement très apprécié des professionnels, qui consiste à prévenir les besoins et ne pas toujours attendre les consignes. Ils n'imposent pas leurs connaissances acquises au CFA mais les articulent avec les besoins de l'entreprise.

Quel que soit le niveau de formation, un point commun crucial réside dans la facilité à moyen terme pour les jeunes et le CFA de négocier des activités (ou missions) formatrices en entreprise, voire des changements de pratique délicats habituellement (sécurité, qualité, environnement, droit du travail...).

En effet, les CFA et les jeunes se heurtent généralement à des susceptibilités et des blocages des employeurs dans ces domaines.

QUEL NOUVEAU MODÈLE D'ALTERNANCE CES INDICATEURS DE PERFORMANCE FONT-ILS ÉMERGER ?

En partant des principaux modèles d'alternance définis par des auteurs tels que Meirieu, Malglaive, Bourgeon, Geay ou Fernagu-Oudet¹, on peut élaborer une grille qui permet d'analyser finement les pratiques décrites dans la section précédente.

Cette grille est générée par un tableau croisé dont les axes se définissent de la façon suivante :

- Axe des abscisses :
 - Premier facteur : le formateur utilise-t-il le vécu récent de chaque jeune en entreprise pour analyser ses pratiques et illustrer la formation à venir ?
 - Deuxième facteur : le formateur souhaite-t-il que le jeune applique, dès la prochaine période en entreprise, la formation vue au CFA ?
 - Troisième facteur : le formateur veille-t-il à ce que tout le référentiel soit couvert par chaque jeune ?
- Axe des ordonnées : le formateur utilise-t-il les activités réelles imminentes du jeune dans son entreprise pour axer sa formation sur la proactivité ? (projets à court terme tutorés ou coachés).

1. Voir l'encadré « fondements théoriques ».

Grille d'analyse des pratiques d'alternance

Le formateur...		...utilise le vécu récent du jeune en entreprise.		...souhaite l'application des formations récentes en entreprise.		...veille à la couverture du référentiel.	
		Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
... utilise les activités imminentes du jeune en entreprise pour favoriser sa proactivité.	Oui	Proactif garant d'une analyse autonome durable des pratiques.	Proactif restreint sans co-évaluation.	Proactif garant de l'application systématique des formations en entreprise.	Impossible	Proactif garant du respect du référentiel.	Proactif restreint aux intérêts de l'entreprise.
	Non	Réactif (l'analyse autonome des pratiques n'est pas pérenne).	Aléatoire	Applicatif	Aléatoire	Aléatoire	Aléatoire

On retrouve dans cette grille les principaux modèles définis par les auteurs contemporains. Le modèle proactif est reconstitué quant à lui en regroupant les trois cases grisées.

REPÈRE

Fondements théoriques : la classification des modèles de l'alternance par auteur

Il est intéressant de se reporter à la classification de Fernagu-Oudet (2010), qui distingue les alternances organisationnelle, dialectique et circonstancielle. Celle-ci rejoint sur bien des points la classification suivante (problématique de la synchronisation formation/travail, analyse d'actions réalisées et projetées...), qui met toutefois davantage l'accent sur la notion de proactivité.

Le modèle de l'alternance aléatoire (Meirieu, 1979)

Autres appellations : « juxtapositive » (Bourgeon, 1979), « fausse alternance » (Malgaive, 1979). Il n'y a pas de lien entre le centre de formation et l'entreprise.

...

On observe alors une sous-exploitation spectaculaire de la spécificité de l'alternance, tant sur le plan pédagogique (acquisition de connaissances et de compétences), qu'économique (adéquation de la formation avec les besoins réels de l'entreprise), que social (ruptures de contrats, insertion compromise...).

Le modèle de l'alternance applicative

Autres appellations : « associative » (Bourgeon, 1979), « approchée » (Malglaive, 1979). Le centre de formation impose le rythme de ses formations à l'entreprise, qui se voit donc obligée, pour que l'alternance fonctionne, de mettre l'apprenti en situation d'application. Cette configuration est doublement contre-productive : d'une part, l'entreprise est bien souvent incapable de caler son rythme de production sur celui de la formation, d'autre part, elle perçoit en général très mal cette injonction de synchronisation unilatérale. Ce modèle est aussi inefficace que celui de l'alternance aléatoire.

Le modèle de l'alternance intégrative « réactive » (Duffaure, 1985)

Autres appellations : « copulative » (Bourgeon), « réelle » (Malglaive), « vraie » (Raynal et Rieunier), « éducative » (Geay, 1991), « interactive » (Meirieu).

Le jeune est amené à constater un besoin lors d'une période en entreprise. Le centre de formation le forme ensuite en réaction à ce constat. Enfin, le jeune est invité à appliquer, lors du cycle suivant en entreprise, la réponse apportée par cette formation et à faire de nouveaux constats. Et ainsi de suite...

La véritable définition de cette pratique est « alternance intégrative réactive », car c'est en réaction à un besoin passé que la formation est déclenchée. L'application n'est possible que si le besoin est toujours d'actualité au cycle d'alternance suivant, ce qui est rarement le cas. L'intérêt est de pouvoir « inviter le jeune à analyser sa pratique à froid » (célèbre « récupération du vécu » lors du retour au CFA), mais la configuration « réactive » de cette analyse, certes inductive, ne donne pas assez de garanties au jeune quant au moment où cette analyse sera réinvestie. Autrement dit, le jeune pourra rarement appliquer sa formation en entreprise, personne ne sera témoin de cette application et ne l'évaluera.

Le modèle de l'alternance intégrative « proactive » (Ledogar, 2005¹)

Le besoin n'est plus constaté comme dans le modèle précédent mais anticipé. Cela garantit au jeune de pouvoir « appliquer » sa préparation reçue au centre de formation dans une situation réelle en entreprise. Outre l'intérêt de stabiliser les acquis en situation réelle, cette anticipation permet aussi de « donner la main » au jeune et à son entreprise, afin de mieux les impliquer par la suite dans la formation. Il s'ensuit un cercle vertueux : satisfaction → meilleure anticipation des besoins → situations réelles de travail plus formatrices et valorisantes pour le jeune → visibilité et utilité de la formation du CFA → valorisation du jeune → satisfaction... Enfin, ce modèle permet d'impliquer le jeune dans une réflexion autonome sur sa pratique en deux temps : analyse *a priori* de l'activité anticipée dynamisée par la perspective à court terme, et analyse *a posteriori* de la différence entre ce qui a été anticipé et ce qui est réellement survenu (l'écart « précipite » l'analyse).

1. *Questions vives* n° 6, Université de Provence, 2005.



EN PRATIQUE

Comment les pouvoirs publics et les OPCO peuvent-ils faciliter le développement de la qualité de l'alternance (le cas du dispositif de la Région Île-de-France) ?

Les pouvoirs publics ont longtemps essayé de développer la qualité des formations en alternance, mais se sont toujours heurtés au conflit de valeur qui existe entre économie et éducation¹.

Pour le dire autrement, Gilles Moreau décrit bien l'opposition entre les scolaires et les professionnels.

Il se trouve que les Régions détenaient jusqu'en 2018 à la fois la compétence du développement économique et celle de l'apprentissage. Il était normal qu'elles se fixent comme objectif, non seulement de réconcilier les deux camps de l'économique et de l'éducatif, mais surtout de trouver un étayage réciproque entre leurs contraintes respectives.

L'exemple de la Région Île-de-France est intéressant car il a vu la mise en œuvre d'une démarche systémique innovante qui mobilisait à la fois un système de projets (70 projets chaque année de 2009 à 2016) centré sur une pédagogie de l'alternance par anticipation, mais aussi une formation des personnels de CFA aussi très ciblée sur ce modèle pédagogique. Cela a permis d'obtenir, nous l'avons vu plus haut, une baisse significative du nombre des ruptures chez les jeunes concernés.

Au-delà des résultats sur les ruptures, on observe un changement de posture progressif chez les formateurs, les entreprises et les jeunes impliqués. Les jeunes sont amenés à devancer les besoins de l'entreprise et en conçoivent un comportement prévenant ainsi qu'une capacité à devenir demandeur de formation. Les formateurs considèrent les besoins de l'entreprise, non plus comme une entrave à la formation, mais comme un moyen pour dynamiser ses contenus officiels (référentiels). Ils montrent aux entreprises une ouverture qui surprend ces dernières et les force à reconnaître l'utilité à court terme de la formation du CFA (efficacité immédiate du jeune) et ensuite, son utilité à long terme (insertion durable dans l'entreprise, obtention du diplôme...). Enfin, les entreprises se montrent capables d'aménager leurs pratiques pour mieux former les jeunes et reconnaissent systématiquement l'utilité de la formation même à court terme, ce qui constitue un véritable basculement dans leur posture.

...

1. Dominique Ledogar, *Questions vives* n° 6, Université de Provence, 2005.

...

La Région Île-de-France a impulsé plusieurs fondamentaux (projets des CFA, formation de leurs équipes) et promu plusieurs outils (vidéos en ligne, animations 3D pour modéliser les pratiques, ApprentiScène, outil de liaison dématérialisé, Filme ton job...) pour sensibiliser un maximum d'acteurs et pour inciter les CFA à multiplier les pratiques proactives.

Cette approche semble indispensable pour conduire un véritable changement dans un secteur où les pratiques majoritaires restent très scolaires ou au mieux centrées sur une démarche intégrative réactive et l'analyse exclusive du vécu (voir l'encadré « fondements théoriques » plus haut).

QUELLES PERSPECTIVES LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE OFFRE-T-ELLE AU DÉVELOPPEMENT QUANTITATIF DES FORMATIONS EN ALTERNANCE ?

Dans le contexte d'une réforme qui vise autant une amélioration sensible de la qualité de l'alternance que l'augmentation du nombre d'alternants, le modèle de l'alternance proactive est très attractif pour les entreprises, les jeunes et leurs familles. Il rassure ces bénéficiaires sur les principales réticences qu'ils peuvent avoir vis-à-vis des formations en alternance.

Une série d'animations 3D a été réalisée en 2014 par la Région Île-de-France pour décrire ce que serait une phase de conquête d'une entreprise réticente par un chargé de relation entreprise d'un CFA. Ces animations étaient centrées sur l'identification des besoins imminents des entreprises et la proposition d'accompagner dans les jours qui suivent un candidat qui se préparerait préalablement à répondre à ces besoins précis : satisfaction maximum des entreprises garantie.

Reste à concevoir le même genre d'animations pour la phase de conquête des jeunes, des familles ou même des prescripteurs réticents à l'alternance. La garantie que les jeunes vont être accompagnés individuellement pour réussir leurs missions à court terme en entreprise n'est-elle pas le premier argument à avancer pour les rassurer et les convaincre ?

Le changement de posture opéré par le chargé de relation en entreprise oblige celle-ci, preuves à l'appui, à reconnaître que le modèle proactif répond à ses principales réticences (peur d'un jeune qui attend les consignes et ne les respecte pas tout de suite, d'un jeune très peu efficace en début de formation voire pendant toute la formation). Le modèle proactif, s'il est concrètement illustré (témoignages vidéo d'autres jeunes conquis...), peut aussi obliger les jeunes et leurs familles à reconnaître que leurs réticences invoquant un cursus dévalorisant, risqué en entreprise et ennuyeux en formation... ne sont plus fondées.

Les mesures financières, déjà très nombreuses et censées inciter à l'engagement dans les formations en alternance, trouveront là un précieux complément sur le terrain des « véritables représentations » des futurs bénéficiaires.

De plus, il faudra surveiller l'activité des prestataires sur cette approche, notamment pour l'accompagnement des jeunes dans la recherche de stages ou de contrats. Une rupture est en train de se produire avec des accompagnements très classiques (TRE, CV, lettres de motivation...) et un véritable coaching à la posture proactive. Proactive Academy par exemple, filiale de l'Anaf, développe une méthode inspirée de la démarche proactive qui a permis de placer en contrat 62 % des 3 104 jeunes ainsi accompagnés contre 38 % avec des méthodes classiques (29 % pour les niveaux 5)¹. GoWizApp a développé pour sa part une application mobile qui permet à tout instant aux trois acteurs d'être ensemble pour aider l'alternant à réussir ses missions à court terme en entreprise.

QUELLE EFFICIENCE LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE PROCURE-T-ELLE À LA FORMATION PROFESSIONNELLE ?

REPÈRE

Fondements théoriques

L'apport des recherches du Cnam sur « l'analyse du travail » pour le projet d'accompagnement au changement dans les CFA franciliens

L'équipe des chercheurs de la chaire de formation des adultes du Cnam mise depuis plusieurs années sur l'analyse du travail pour améliorer la qualité des formations professionnelles. Ces chercheurs ont montré que l'analyse des activités professionnelles par le salarié lui-même (analyse pouvant être médiatisée par un tuteur) contribue simultanément à un développement personnel du salarié (indispensable à la sécurisation de son parcours) et à une optimisation de son activité professionnelle.

L'apport des recherches du Cnam sur « l'analyse du travail » pour la qualité de l'alternance montre que l'efficacité de la qualité de l'alternance et de la formation professionnelle connaît une marge de progrès considérable. Une fois les pratiques proactives généralisées dans les formations en alternance, il sera possible de transposer le modèle proactif dans tous les dispositifs d'accès à l'emploi qui utilisent des démarches proches de la pédagogie de l'alternance (écoles de la deuxième chance, dispositifs d'insertion par l'activité économique, préparation opérationnelle à l'emploi...).

Ce qui sera transférable, ce sera la posture aujourd'hui très innovante de l'ouverture et de la réponse immédiate aux contraintes à court terme des entreprises (besoins de production, changements comportementaux urgents...), pour aller vers des perspectives éducatives et sociales à plus long terme (lutter contre l'illettrisme, s'insérer socialement, obtenir un diplôme ou un titre...).

1. <https://www.youtube.com/watch?v=IrlFLGu3tKU>

Quelles améliorations l'analyse du travail peut-elle apporter à la formation en alternance ?

Si l'on se réfère aux recherches sur l'analyse du travail, l'analyse d'une activité professionnelle d'un sujet crée en lui un développement potentiel qui sera transformé en un développement effectif lors d'une activité ultérieure (Clot, 1995).

Dès lors, dans le contexte de la formation en alternance, deux questions se posent concernant le développement généré par l'analyse :

- Quelles sont les conditions de la transformation du développement potentiel en développement effectif ? Car dans la formation en alternance, il existe un délai important entre le moment de l'analyse et le moment où les apports de cette analyse peuvent être réinvestis.
- Comment les savoirs appris en formation s'articulent-ils avec le développement généré par l'analyse (P. Olry) ? Car la formation en alternance ne peut pas se résumer exclusivement à des apprentissages situés (c'est-à-dire des apprentissages en entreprise).

Quelles sont les conditions de la transformation du développement potentiel en développement effectif ?

Une réponse est apportée par Yves Clot à l'aide de deux exemples : celui du trompettiste qui change d'instrument et de technique de jeu grâce à une analyse de son travail de musicien (Clot, 2006, p. 154), et celui des cours de natation au collège de La Courneuve (*ibid.*, p. 174). Y. Clot montre dans ces deux exemples que le développement n'est effectif que si le sens qui mobilise l'activité, qu'il soit généré ou non par une analyse de l'activité, n'est pas « étouffé » par le manque d'efficacité.

Autrement dit, « le développement potentiel des mobiles de l'apprentissage » qui crée du sens pour le sujet, et le développement des capacités cognitives qui lui permet de réaliser de nouvelles actions, doivent s'étayer réciproquement pour avoir chacun une chance de survivre à l'épreuve de la réalité (*ibid.*, p. 176).

Dans le contexte de la formation en alternance, le manque d'efficacité serait principalement induit par le manque d'occasion d'appliquer les « enseignements » de l'analyse (soit parce que l'activité analysée ne se représente pas, soit parce qu'elle est trop différente de la nouvelle activité). Un peu comme si les collégiens de La Courneuve, enfin motivés pour apprendre à nager n'avaient pas pu « passer à l'action » pour cause... d'annulation des cours de natation.

Ainsi, il ne suffit pas de miser sur le « développement potentiel des mobiles de l'apprentissage » en espérant qu'il se manifestera forcément dans les futures activités professionnelles de l'apprenti, quelles qu'elles soient. Cela ne dynamise que très peu l'activité professionnelle de l'apprenti, et surtout, sous-exploite la dynamique de son apprentissage alterné (c'est-à-dire l'étayage réciproque entre activité en entreprise et savoirs acquis au CFA).

Donc, si les activités professionnelles futures de l'apprenti sont trop différentes de celles qui ont été analysées, même si le développement potentiel généré par cette

analyse finit, tôt ou tard, d'une façon ou d'une autre, par se manifester dans l'activité professionnelle, il sera difficile d'observer son impact sur les deux mobiles qui posent problème chez les apprentis :

- celui qui les incite à faire le lien entre les savoirs qu'ils acquièrent au CFA et leurs activités en entreprise ;
- celui qui les pousse à acquérir (et demander) des savoirs au CFA en l'absence de toute nécessité immédiate (problème d'appétence pour les contenus théoriques).

Cela nous conduit à distinguer l'activité d'un « apprentissage situé », tel qu'il peut être réalisé en entreprise par un salarié à temps complet, de l'activité d'un « apprentissage alterné », tel qu'il doit être réalisé par un apprenti à la fois au CFA et en entreprise.

En résumé, dans le contexte de la formation en alternance, nous voudrions prendre des précautions pour permettre aux apprentis de réinvestir au plus vite le sens généré par l'analyse (avant que leurs nouveaux mobiles ne soient « éteints par le manque d'efficacité », comme le dit si bien Clot), sinon l'analyse de l'activité pourrait ne provoquer qu'une faible amélioration des « apprentissages situés » des apprentis, sans forcément améliorer leurs « apprentissages alternés ».

Or, quand une activité vécue par un apprenti est analysée au CFA, il est presque toujours impossible de remettre très vite cet apprenti en situation de réinvestir en entreprise les apports de l'analyse. Car les activités de l'entreprise sont rythmées par des besoins de production très changeants. Nous verrons aussi que le point de départ de cette démarche étant dans le passé (activité vécue), l'apprenti perd bien souvent sa dynamique de projection (« l'activité n'a plus assez de sens pour tirer l'action vers l'anticipation » Clot, 2006, p. 184). Il semble donc plus judicieux d'anticiper une activité à court terme, de réaliser avec l'apprenti une « préanalyse » de cette activité et un microprojet pour la réaliser. Perdrons-nous pour autant la richesse d'une analyse classique de l'activité (qui est le plus souvent vécue) ? Nous allons voir qu'il est possible de contourner cette difficulté, grâce notamment à la notion de « modèle opératif » développée par P. Pastré.

Quelle est la place des savoirs appris en formation par rapport au développement généré par l'analyse ?

Une réponse est apportée par Paul Olry, qui signale le manque généralisé de lien entre les savoirs appris au CFA et les activités en entreprise, mais qui précise avec Bruno Cuvillier que, pourtant, les mobiles de l'apprentissage résident justement dans ce lien (P. Olry et B. Cuvillier, 2007, *Éducation permanente*, n° 172, p. 49).

Pierre Pastré montre de son côté, en reprenant l'exemple des chirurgiens spécialistes de la thyroïde d'Ochanine (2005, *Éducation permanente*, n° 165, p. 37), que le but que le sujet attribue à une activité qu'il anticipe (opération de la thyroïde) est un élément subjectif qui se combine à l'élément objectif (connaissances relatives à la thyroïde) pour constituer un « modèle opératif » (traduit par un schéma préopératoire du chirurgien « représentatif du diagnostic et de l'action qu'il se prépare à exécuter ») (Pastré, *ibid.*).

Pour que cette anticipation soit transposable à la formation en alternance, il faut, comme pour la question sur les conditions de transformation du développement potentiel, que l'activité ait été préalablement diagnostiquée, ou du moins anticipée. Autrement dit, l'anticipation cognitive et subjective d'une activité que l'on compte analyser, dans la cadre de la formation en alternance, nous permettra à la fois de rendre effectif à terme le développement potentiel généré par l'analyse et d'aider l'apprenti à associer les savoirs et cette activité.

En quoi la mobilisation subjective induite par l'analyse du travail peut-elle contribuer à une meilleure motivation des apprentis pour les formations ? Et à quelles conditions ?

La motivation des apprentis pour la formation, et en particulier pour les matières théoriques est un enjeu central pour la sécurisation de leur parcours (parcours professionnel et formation tout au long de la vie).

Induire des « configurations d'apprentissage » qui facilitent l'adhésion des apprentis à l'analyse de leurs activités

L'analyse du travail pourrait donc aider les CFA à concevoir des « configurations de formation en alternance » sur le modèle des « configurations » que les apprentis construisent lors d'un apprentissage situé réussi (Paul Olry et Bruno Cuvillier, *ibid.*, p. 50).

En premier lieu, les « configurations de formation » mises en œuvre par les CFA devraient contribuer à élaborer un « modèle opératif » pour une activité professionnelle réelle anticipée. Cette activité devrait être repérée par l'apprenti et/ou par le formateur, avant la prochaine période en entreprise (par observation/questionnement lors de la période précédente en entreprise et/ou en téléphonant à l'entreprise pendant la période précédente au CFA). On tente là de « gérer » le paradoxe évoqué par P. Pastré concernant la « structure conceptuelle de la situation », paradoxe selon lequel il faudrait avoir analysé l'activité avant qu'elle ne survienne (Pastré, *ibid.*, p. 39). Nous essayons donc, comme l'a fait Ochanine avec les chirurgiens de la thyroïde, d'identifier les « éléments objectifs de la tâche » en utilisant ce que le professionnel (maître d'apprentissage) connaît de la tâche qui devra être réalisée (matériel, procédures, situation...).

Mais il faut que le « modèle opératif », élaboré grâce à cette amorce de « configuration de formation », soit complété par les organisateurs de l'activité anticipée. Pour cela, le formateur doit disposer de suffisamment d'informations. Il doit obtenir ces informations auprès de l'apprenti et/ou de son entreprise pour pouvoir anticiper un nombre correct de variations de l'activité¹ (contexte, méthodes, imprévus...). Même si cette phase peut sembler un peu prescriptive (l'activité s'avère être toujours bien plus que la tâche anticipée), elle apporte de grands avantages, et son aspect

1. Par exemple, il sera précieux de connaître les habitudes du maître d'apprentissage concernant l'activité anticipée, les matériaux et équipements spécifiques à l'entreprise, les lieux et les acteurs en jeu, leurs motivations, les risques d'imprévus liés à l'activité de production, à la clientèle...

« prescriptif » sera compensé par la mobilisation subjective induite, la capacité à adapter le modèle opératif en cours d'analyse, et enfin l'analyse de l'activité qui suivra immédiatement l'activité effective.

Cette première partie de la « configuration de formation » provoque l'émergence d'une « commande d'une situation problème » (J.P. Astolfi, 1992, *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*). Cela permet de répondre à la question d'André Geay : qui choisit le problème ? (A. Geay, 1993, *Éducation permanente*, n° 115, p. 88). Réponse : c'est le rythme de l'entreprise qui le génère, l'apprenti qui le choisit et se l'approprie, le maître d'apprentissage qui l'authentifie (et le cochoisit) et le formateur qui l'interprète, le réajuste. Cette question de la commande (ou du « point de départ de la formation » selon Y. Clot) est centrale en ce qui concerne la motivation des apprentis pour les formations théoriques.

L'activité effective est ensuite analysée dès le retour au CFA. Cette analyse, cycle après cycle, montre les progrès des apprentis dans « l'art » d'ajuster les « modèles opératifs » à la réalité des activités et à leur propre style (Pastré, *ibid.*, p. 38). Il y aurait là l'occasion d'observer la manifestation d'un développement chez l'apprenti. Pour traduire cette manifestation, Guy Jobert parle de la capacité des apprenants à « accueillir la variabilité des situations » et à « renormer face à la situation » (2005, *Éducation permanente*, n° 165, p. 155).

La configuration proposée ci-dessus comporte une phase certes prescriptive (préparation d'un « modèle opératif » pour anticiper l'activité), mais qui donne déjà à l'alternant les premiers moyens d'ajuster son activité aux variations rencontrées dans le réel. De plus, en combinant cette première phase à une phase ultérieure d'analyse de l'activité, on facilite et on enrichit considérablement la reconstitution de « l'intrigue » (Ricoeur, 1986 et Pastré, 2006, *Éducation permanente*, n° 165, p. 40).

Cette facilitation et cet enrichissement contribuent à renforcer la motivation des apprentis pour l'analyse de leurs activités, pour trois raisons. D'abord, la projection à court terme produite par le modèle opératif préfigure l'analyse de l'activité anticipée, ensuite les meilleures conditions de réalisation de l'activité apportées par l'anticipation permettent de mieux vivre et mieux mémoriser les composantes de cette activité, enfin, l'écart entre ce qui a été anticipé et ce qui est réellement arrivé appelle presque mécaniquement une analyse.

Aider les CFA à mettre en œuvre des « configurations de formation » qui renforcent l'appétence des apprentis pour les formations théoriques

Il arrive trop souvent que les apprentis n'aient plus envie d'apprendre quand ils sont en formation au CFA, malgré les sollicitations des formateurs. Y. Clot dit dans ce cas que le sujet est atteint par une « pathologie de l'action poussée vers l'observance quand l'activité n'a plus assez de sens pour la tirer vers l'anticipation » (Clot, 2006, p. 184). Les apprentis savent qu'ils doivent écouter, croient écouter, mais quelque chose les en empêche. Comment lever ce frein ?

L'exemple de configuration de formation proposé plus haut permet de recomposer les « motifs d'agir » de l'apprenti (Olry et Cuvillier, 2007, *Éducation permanente*, n° 172, p. 55), en lui donnant la perspective d'une application rapide du savoir appris au CFA et d'un débriefing qui succèdera immédiatement à l'application. Cette configuration facilite la « reconnaissance de la place de l'apprenti » en entreprise par le maître d'apprentissage grâce à l'anticipation des besoins de ce dernier, anticipation réalisée par l'apprenti à chaque cycle d'alternance (Olry et Cuvillier, *ibid.*, p. 54).

Cette configuration de formation permet aussi de « ré-adresser » l'activité de formation (dirigée vers le formateur lors de l'anticipation), en la redirigeant vers le maître d'apprentissage lors de l'activité professionnelle, et en la redirigeant à nouveau vers le formateur lors du débriefing. Selon Y. Clot (*op. cit.*, p. 172), ce « changement d'adresse est le ressort central et même l'énergie motrice de la relance ou de la reprise de l'activité », en l'occurrence ici l'activité de formation pour laquelle le manque de motivation pose tant problème aux apprentis et compromet la « sécurisation de leur parcours ».

Enfin, cette configuration de formation permet de dynamiser l'apprentissage au CFA par l'intégration, dans la formation, des futures activités en entreprise. En anticipant celles-ci et grâce à la certitude qu'elles surviendront, l'apprenti les « convoque à agir autrement » dans sa représentation de l'objet de formation, comme des préoccupations facilitant l'activité en cours (activité de formation).

Ce mécanisme est décrit par Y. Clot dans son exemple de l'enseignement de la natation des collégiens de La Courneuve. Il montre aussi, avec l'exemple des conducteurs de trains, que les « préoccupations » du sujet peuvent, si elles sont trop nombreuses (foison d'activités professionnelles futures possibles en entreprise pour l'apprenti) ou trop conflictuelles (conflit d'intérêt entre les activités programmées au CFA et les activités nécessaires à la satisfaction des besoins en entreprise), constituer pour lui un « fardeau subjectif » et l'inciter à ne plus agir, c'est-à-dire, pour l'apprenti, ne plus apprendre au CFA. Pourtant, bien au contraire, ces « préoccupations » peuvent « l'inciter à s'engager dans une activité imprévue » en se donnant des buts (Clot, *ibid.*, p. 191) et en se délestant ainsi du « fardeau subjectif ». Pour l'apprenti, il s'agira de ne viser qu'une activité en entreprise à la fois et de se rassurer sur l'aspect non conflictuel de cette activité pour son maître d'apprentissage (puisque c'est lui qui cochoisit l'activité et qui souhaite qu'elle soit réalisée au prochain cycle par l'apprenti).

Cette configuration de formation aide donc les formateurs à « renoncer à ce qui leur échappe de toute façon : faire de leur projet le point de départ de l'activité des élèves. Mais, ce faisant, ils ne s'éloignent pas de ce projet comme point d'arrivée. En s'adressant à l'activité présumée de ces élèves [pour les apprentis, préparation du diplôme et apprentissage théorique], en devinant l'activité réelle qui les « préoccupe » [future activité qui « devra » être réalisée en entreprise]... ils vont les conduire à s'en affranchir en leur fournissant un nouvel objet de mobilisation [construire en formation un modèle opératif pour l'activité imminente qui les motive] » (Clot, *ibid.*, p. 176).

LA DEMANDE DES USAGERS DYNAMISE-T-ELLE PLUS QUE LES POUVOIRS PUBLICS LA QUALITÉ DE L'ALTERNANCE ?

Sans la régulation et l'incitation des pouvoirs publics, la qualité de l'alternance se limitait à la recherche d'amélioration des indicateurs classiques. Cela ne suffisait pas, car les attentes réelles et profondes des usagers n'étaient pas intégrées. La réforme de 2018, pour sa part, comble enfin ce déficit.

Sans la régulation des pouvoirs publics, une autre dérive consiste à ne satisfaire que les attentes des entreprises. Avec la réforme, les OPCO, dans une vision à court terme, risquent de tomber dans cette dérive. Cela conduirait à ne pas garantir la couverture du référentiel pour les alternants et ne pas leur transmettre des connaissances et des compétences vraiment durables et adaptables. Or, le référentiel Qualiopi insiste dans plusieurs de ses indicateurs sur le respect des référentiels métiers et l'apport de connaissances plus larges que celles uniquement nécessaires à court terme en entreprise. Mais ce vœu pieux ne sera réalité que par la mise en œuvre de la pédagogie proactive. Sinon, nous retomberons dans de la surenchère scolaire.

En entrant dans une nouvelle ingénierie de l'alternance qui a pour but de renforcer la proactivité des jeunes, les pouvoirs publics et les OPCO font d'une pierre deux coups :

- ils assument leur rôle de régulateur entre la demande économique et la demande sociale ;
- ils répondent beaucoup mieux à la demande des deux usagers, simultanément.

Ainsi, sur un territoire où les pouvoirs publics renonceraient à leur rôle de régulateur entre demande économique et demande sociale, c'est la demande des usagers qui dynamiserait le plus la qualité de l'alternance, avec les risques de dérive que l'on sait (internalisation de la formation dans les entreprises, démantèlement des qualifications ou à l'inverse, scolarisation à outrance de la formation professionnelle...).

12 Évaluer la formation

JONATHAN POTTIEZ

Les réformes de la formation se suivent... et se ressemblent ? Reconnaissons-le, il y a quand même des évolutions notables, avec un focus un peu plus important sur la question des résultats de la formation et non uniquement sur celle des moyens. Et, qui dit résultats, dit nécessairement évaluation.

Faisons le point sur un enjeu plus que jamais d'actualité.

UN CONTEXTE PROPICE À L'ÉVALUATION

La loi du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, et entrée en vigueur au début de l'année 2015, a notamment mis l'accent sur la question de la *qualité* en formation, avec la parution d'un décret spécifique. L'enjeu était de s'assurer de la capacité d'un prestataire de formation à satisfaire des exigences, en prenant appui sur le raisonnement suivant : si le prestataire satisfait ces exigences, cela attestera d'un certain niveau de professionnalisme et, donc, il y aura une forme de présomption de qualité au sujet des prestations qu'il réalise. Des certifications qualité reconnues existent pour en attester. Mais, si à des prestataires « de qualité » peuvent correspondre des actions de formation « de qualité », il n'y a aucune garantie quant au fait que celles-ci aient des effets tangibles, tant pour l'apprenant que pour son organisation d'appartenance. Questionner les effets des formations, c'est justement évaluer leur *efficacité*.

Cette même loi, *via* la suppression du 0,9 %, incitait ainsi en parallèle à **investir le terrain de l'efficacité de la formation**. Avant cette loi, l'investissement formation était pensé selon une logique fiscale (avec comme indicateur prédominant ce fameux pourcentage de la masse salariale alloué à la formation), appuyant l'idée que la formation devait être gérée dans une optique de moyens, non de résultats. Si, durant des dizaines d'années, il était considéré qu'il y avait « un budget à consommer », en l'absence du 0,9 % chaque euro alloué à la formation doit désormais faire la preuve de son utilité. À force de leur répéter que la formation était un investissement, les directions générales l'ont cru et attendent désormais des *preuves* convaincantes, une véritable démonstration de la valeur ajoutée de la formation. Cette démonstration est d'autant plus nécessaire que le « bouclier légal », mis en avant jusqu'alors, est bien plus friable. Certains argueront que la plupart des grandes organisations allaient déjà bien au-delà du 0,9 % et, donc, que cela n'a pas eu grand impact sur leur budget. Mais ce serait oublier que, le contexte économique aidant, toutes les fonctions doivent continuer à faire des efforts et à utiliser avec parcimonie les fonds qui leur sont alloués. L'ère de la dépense-formation a vécu : nous sommes désormais entrés dans la logique du véritable investissement formation, où l'on doit former davantage *utile*, donc potentiellement *rentable*.

Plus récemment, **la loi du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel** a amené son lot de mesures, dont certaines sont en lien direct avec l'évaluation des formations.

Il y a d'abord **le renforcement des exigences en matière de qualité**. Le décret du 6 juin 2019 a ainsi fixé, pour tous les organismes de formation souhaitant bénéficier de cofinancements publics, l'obligation de respecter le nouveau référentiel national qualité, connu désormais sous la marque « Qualiopi ». À l'heure où nous écrivons ces lignes, il est toujours prévu que cette obligation soit effective à compter du 1^{er} janvier 2021 pour les prestataires d'actions concourant au développement des compétences, et à compter du 1^{er} janvier 2022 pour les centres de formation des apprentis (CFA) en activité avant la promulgation de cette loi. Plus exigeante que le Datadock, qui attendait du prestataire qu'il prouve sa capacité à *décrire* son organisation, ses processus

et sa prestation, la certification Qualiopi attend de lui qu'il prouve sa capacité à *faire*, à *documenter* et à *prouver* (Dennerly, 2019). À la lecture des différents indicateurs de Qualiopi, nous pouvons remarquer que l'évaluation est omniprésente. En voici quelques exemples significatifs :

- 2. « Le prestataire **diffuse des indicateurs de résultats** adaptés à la nature des prestations mises en œuvre et des publics accueillis. »
- 5. « Le prestataire **définit les objectifs opérationnels** et **évaluables** de la prestation. »
- 8. « Le prestataire détermine les procédures de **positionnement** et d'**évaluation des acquis** à l'entrée de la prestation. »
- 11. « Le prestataire **évalue l'atteinte** par les publics bénéficiaires **des objectifs** de la prestation. »
- 30. « Le prestataire recueille les **appréciations** des parties prenantes : bénéficiaires, financeurs, équipes pédagogiques et entreprises concernées. »
- 31. « Le prestataire met en œuvre des modalités de **traitement des difficultés rencontrées** par les parties prenantes, des **réclamations exprimées** par ces dernières, des **aléas survenus** en cours de prestation. »
- 32. « Le prestataire met en œuvre des **mesures d'amélioration** à partir de l'analyse des appréciations et des réclamations. »

Autre mesure de cette loi : la reconnaissance de l'action de formation en situation de travail (AFEST)¹ comme modalité pédagogique à part entière. Plus largement, la loi consacre la multimodalité. Or, plus nous avons de modalités pédagogiques à notre disposition, plus va se poser la question des « meilleures » d'entre elles, notamment dans la construction des parcours. Évidemment, dans l'absolu, il n'y a pas *une* bonne modalité, mais des modalités plus adaptées en fonction des objectifs à atteindre. Les concepteurs peuvent donc élaborer des parcours de formation réellement multimodaux, potentiellement efficaces (qui atteignent leurs objectifs) et, idéalement, en optimisant les ressources allouées (durée, temps passé par les apprenants, coûts, etc.). Plus encore que l'efficacité, c'est *l'efficience* qui sera ici recherchée. L'évaluation est donc, là encore, indispensable pour ne pas avoir à « naviguer à vue ».

Qualité, efficacité, efficience : trois objets d'évaluation, trois défis en matière d'évaluation des formations. Le décor est planté et **le contexte est plus que jamais propice au développement des pratiques d'évaluation**. Alors, par où commencer ?

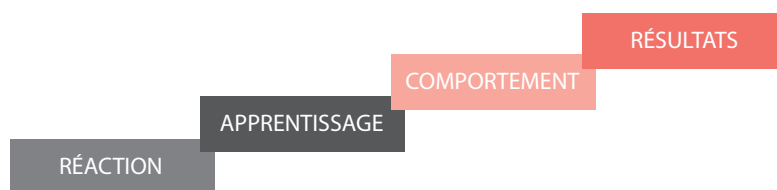
QUOI ÉVALUER ? LE MODÈLE ORIGINEL DE KIRKPATRICK

Pour évaluer pertinemment les formations, il est nécessaire de disposer d'un modèle qui précisera, entre autres, les niveaux d'évaluation et, par conséquent, les résultats attendus d'une formation. Les professionnels de la formation connaissent souvent, au moins dans les grandes lignes, le modèle originel de Donald Kirkpatrick.

1. Pour une description des caractéristiques de l'AFEST, voir dans cet ouvrage, entre autres, le chapitre de Marc Dennerly : « Concevoir l'ingénierie multimodale ».

En 1959, ce chercheur américain a réfléchi aux effets possibles d'une formation. Il en a déduit quatre niveaux d'évaluation dont voici les définitions¹ :

- Niveau 1 – Réaction (*Reaction*) : à quel point les participants trouvent-ils la formation satisfaisante, impliquante et pertinente par rapport à leur travail ?
- Niveau 2 – Apprentissage (*Learning*) : à quel point les participants acquièrent-ils les connaissances, les compétences, l'attitude, la confiance et l'engagement attendus du fait de leur participation à la formation ?
- Niveau 3 – Comportement (*Behavior*) : à quel point les participants appliquent-ils ce qu'ils ont appris pendant la formation lorsqu'ils sont de retour au travail ?
- Niveau 4 – Résultats (*Results*) : à quel point les résultats visés sont-ils atteints à la suite de la formation et du programme de soutien et de responsabilisation ?



Le modèle originel de Kirkpatrick

Notons que, s'il est question de « formation », ces quatre niveaux peuvent être utilisés pour évaluer les effets de tout type de formation, quelles qu'en soient les modalités (présentiel, distanciel, AFEST, parcours hybrides/multimodaux, etc.), mais aussi d'un programme de coaching, ou autres, donc de tout événement, activité, intervention ou action débouchant sur un apprentissage ou, plus largement, un changement humain.

Rapidement, chercheurs comme praticiens ont qualifié ces quatre niveaux de « modèle ». Il est, encore aujourd'hui, celui le plus populaire dans la littérature du domaine, servant de base à la conception de méthodes, techniques et outils pour évaluer la qualité, l'efficacité et/ou l'efficience des formations (questionnaires, guides d'entretien ou d'observation, indicateurs, etc.). Mais cette popularité s'est-elle traduite en pratiques concrètes dans les organisations ?

QUELLES PRATIQUES D'ÉVALUATION DANS LES ORGANISATIONS FRANÇAISES ?

La société Formaeva a mené des études auprès d'un total de 140 organisations françaises afin de comprendre quelles pratiques formelles d'évaluation des formations elles mettaient en œuvre. Après avoir lu une définition de chaque niveau d'évaluation pour éviter toute

1. Les définitions proposées ici sont les dernières en date, en lien avec le modèle actualisé qui sera présenté plus loin. Ces quatre niveaux d'évaluation avaient fait l'objet d'une série de quatre articles parus dans la revue *Training and Development* et ayant pour thème l'évaluation des programmes de formation (un article pour chaque niveau). Pour l'auteur, ces quatre niveaux allaient avoir une influence marquante sur les pratiques d'évaluation des entreprises. Il ne s'est pas complètement trompé, au moins dans les esprits, moins dans la pratique.

confusion, le répondant (professionnel des ressources humaines ou de la formation) indiquait si le niveau en question était évalué dans le cadre de ses formations et, si oui, si cela se faisait plutôt de manière formelle ou informelle (exemples de méthodes, techniques et/ou outils à l'appui). Les chiffres présentés ici concernent les pratiques d'évaluation formelles.

Les pratiques d'évaluation des formations en France en 2010 et 2011

	Niveau 1 Réaction	Niveau 2 Apprentissage	Niveau 3 Comportement	Niveau 4 Résultats
2010 (N = 80)	81,3 %	60 %	36,3 %	13,8 %
2011 (N = 60)	93,3 %	55 %	35 %	13,3 %

Source : Formaeva (2010, 2011).

Ces résultats parlent d'eux-mêmes et amènent deux enseignements : c'est surtout le niveau 1 (réaction) qui est évalué ; plus l'on progresse dans la hiérarchie des niveaux du modèle, moins l'on évalue. Là est le grand paradoxe de l'évaluation de la formation : ce qui est le plus important est peu évalué¹, dans un contexte où l'on nous demande de démontrer la valeur ajoutée de la formation ! Comme l'ont relevé ces études, les pratiques d'évaluation peuvent aussi être implicites et informelles. Apprenants, formateurs, managers, direction générale, responsable formation, partenaires sociaux... chacun ici et là se fera une opinion, bonne ou mauvaise, sur la formation. Ces jugements de valeur pourront se fonder sur des rumeurs, des échos, des expériences plus ou moins avérées, etc. Le risque est que, sans indicateur plus factuel, les praticiens laissent s'installer les impressions, voire les rumeurs, qui ne permettront d'ailleurs en rien d'estimer l'impact réel d'une formation.

Les chiffres précédents sont confirmés par une étude plus récente (Féfaur et Dokeos, 2015), menée auprès d'environ 200 entreprises françaises. Parmi celles-ci, rares sont celles qui réalisent une évaluation du transfert des acquis (correspondant au niveau 3 de Kirkpatrick), que ce soit à l'aide d'un entretien individuel (annuel ou non) entre l'apprenant et son manager (7,2 % d'entre elles), ou encore *via* une mise en situation/une évaluation de l'efficacité sur poste de travail (3,6 %). De ce fait, le manager est très peu impliqué dans l'évaluation de l'efficacité de la formation de ses collaborateurs.

Néanmoins, pour les raisons évoquées précédemment (légales et économiques, principalement), les pratiques évoluent tranquillement et les demandes des entreprises sont désormais plus fréquentes². L'évaluation de la formation n'est donc plus ce « vieux serpent de mer » brandi dans les conférences spécialisées où l'on se stimulait intellectuellement, sans réellement adopter une posture volontariste.

1. Même s'il ne serait ni réaliste ni judicieux d'évaluer toutes les formations sur les quatre niveaux, car la nature de l'évaluation dépend de nombreux critères, à commencer par les objectifs de l'évaluation. Ainsi, si l'objectif principal est de mieux sélectionner les prestataires de formation, l'évaluation du niveau 4 ne sera pas une priorité.

2. Mais nous manquons encore d'études françaises régulières pour confirmer ces ressentis.

Désormais, la demande est bien présente. Pour preuve, toujours dans le cadre de l'étude précitée, à la question « Votre entreprise est-elle dotée d'une véritable stratégie d'évaluation de la formation ? », 79 % des répondants disent y penser sérieusement (47,8 %) ou être en cours d'élaboration de cette stratégie (31,2 %). Comparativement aux 8,7 % des répondants qui considèrent que leur entreprise a une véritable stratégie en la matière, on comprend aisément que le chemin à parcourir reste important, mais que le mouvement est amorcé.

Ce ne sont en effet pas les raisons qui manquent pour justifier l'intérêt d'évaluer ses formations.

POURQUOI ÉVALUER LES FORMATIONS ?

La réponse à cette question peut expliquer la présence ou l'absence de pratiques réelles d'évaluation de la formation. Dunberry et Péchard (2007) ont regroupé les raisons justifiant l'évaluation de la formation en trois catégories.

- La rétroaction.
- La prise de décision.
- Le marketing de la formation.

La rétroaction

L'évaluation doit apporter au professionnel de la formation des informations utiles à différents niveaux, lui permettant notamment de :

- **déterminer si la formation a atteint ou non ses objectifs** : la formation était-elle une solution adéquate en réponse au(x) besoin(s) identifié(s) ? ;
- **confirmer ou non la qualité de la formation** : la formation est-elle conforme aux attentes, normes et/ou standards ? La prestation du formateur a-t-elle satisfait aux exigences ? ;
- **améliorer la qualité des formations** : quels sont les points positifs et négatifs de la formation ? Quels éléments doivent être conservés, renforcés ou modifiés ? Quelles actions correctives envisager¹ ? ;
- **améliorer l'efficacité de la formation** : quelles actions mettre en œuvre avant, pendant et/ou après la formation pour favoriser le transfert des acquis et l'impact sur les résultats ? (par exemple, vérifier les prérequis des apprenants, inclure des exercices proches des situations réelles de travail, prévoir un module abordant la question du transfert des acquis, etc.) ;
- **améliorer le processus de formation** : dans une logique d'amélioration continue, quelles actions correctives ou préventives mettre en œuvre aux différentes phases du processus afin de pallier certains dysfonctionnements ? (par exemple, une mauvaise analyse du besoin, un manque de cohérence des objectifs de formation avec les besoins identifiés, la faible pertinence du contenu du programme en réponse aux objectifs, une défaillance du processus de sélection des prestataires, une inadéquation du processus d'évaluation des formations, etc.).

1. Des informations qui intéresseront, en premier lieu, les concepteurs et les formateurs.

La prise de décision

Grâce aux informations obtenues précédemment *via* la rétroaction, il est possible de prendre des décisions et d'évaluer la justesse des choix effectués (par exemple, coût du programme, sélection des apprenants, pertinence de l'action de formation, choix du formateur/prestataire, maintien ou non des relations avec un organisme de formation, etc.). Ainsi, il peut être décidé, entre autres, de :

- **poursuivre ou interrompre une formation** : certains contenus de formation sont-ils obsolètes ? Les programmes de formation testés au titre de « pilotes » peuvent-ils être déployés en l'état ? La formation était-elle une solution pertinente au vu de l'objectif à atteindre ? Dans le cas contraire, quelles alternatives envisager¹ ? ;
- **modifier tout ou partie d'une formation** : quels éléments doivent être conservés, modifiés, renforcés ou retirés (contenu, méthodes pédagogiques, formateur...) ? ;
- **définir le contenu du plan de développement des compétences** : en fonction des besoins, des urgences, des priorités ou des ressources financières (en les hiérarchisant), quelles formations doivent être maintenues, retirées ou ajoutées dans le plan ? ;
- **mettre en œuvre des actions pour les apprenants en fonction des résultats de l'évaluation** : la formation peut-elle déboucher sur une certification permettant aux apprenants de valoriser leurs acquis ? Un complément de formation est-il nécessaire pour les apprenants ayant moins bien réussi la formation ? Cette formation aura-t-elle des répercussions en termes de rémunération², de promotion, etc. ?

Par l'évaluation, les professionnels de la formation peuvent donc se constituer progressivement une base de données utile pour prendre les décisions adéquates.

Le marketing de la formation

Enfin, le fait de communiquer les résultats de la formation auprès des différents acteurs peut changer la donne et procurer un certain nombre d'avantages à la fonction formation. Ce marketing de la formation peut être utile à au moins trois niveaux :

- **pour justifier l'existence et le budget du service formation** : quelle est la valeur ajoutée de disposer d'une fonction formation en interne par rapport au fait de l'externaliser (partiellement ou non) ? Au vu des résultats des actions antérieures, les demandes de budgets supplémentaires pour de nouveaux projets de formation et/ou pour accroître l'effectif du service sont-elles justifiées ? ;
- **pour valoriser la formation** : les résultats communiqués permettent-ils d'accroître la crédibilité, la légitimité et donc la visibilité de la fonction formation au sein de l'organisation ? Les acteurs en présence sont-ils convaincus de la pertinence et de la valeur ajoutée possible de la formation ? ;

1. Par exemple, si la formation ne produit pas les résultats espérés, n'y a-t-il pas d'autres actions de professionnalisation plus appropriées pour développer les compétences (par ex. : tutorat, coaching, etc.) ? La formation, au sens classique du terme, n'est en effet pas automatiquement le moyen le plus approprié.

2. Notamment dans les entreprises ayant mis en œuvre un système de rémunération des compétences.

- **pour impliquer davantage les acteurs dans la formation** : le dispositif d'évaluation en place permet-il d'instaurer un dialogue constructif entre le responsable formation, les commanditaires et les managers, afin que l'ensemble de la hiérarchie s'implique davantage dans l'élaboration, le suivi et l'utilisation de la formation ?

Il y a donc pléthore de raisons justifiant que l'on s'attaque sérieusement au chantier de l'évaluation des formations. Mais il y a aussi plusieurs raisons expliquant le développement encore modéré, voire faible, des pratiques actuelles, en lien avec les études présentées précédemment.

POURQUOI NE PAS ÉVALUER LES FORMATIONS ?

Cette question peut paraître saugrenue, mais force est de constater qu'il y a différents points de blocage empêchant le développement des pratiques d'évaluation. Là encore, nous reprenons la catégorisation opérée par Dunberry et Péchard (2007), qui ont identifié cinq raisons majeures expliquant la relative faiblesse des pratiques d'évaluation des formations :

- Aucun acteur n'exprime clairement la volonté que la formation soit évaluée (« On ne me le demande pas... »).
- Ne pas savoir ce que l'on veut et peut évaluer (« Je ne sais pas quoi évaluer... »).
- L'absence de compétences techniques en évaluation (« Je ne sais pas comment évaluer... »).
- Le risque de l'évaluation (« Je crains les résultats... »).
- Le coût de l'évaluation (« Cela coûte cher... »).

Aucun acteur n'exprime clairement la volonté que la formation soit évaluée

Le fait que peu d'acteurs, voire aucun acteur, n'exigent une évaluation de la formation est le problème principal relevé dans les études pour de nombreux auteurs. Cette absence de demande sociale peut être imputable :

- **à la direction générale**, qui peut être convaincue des bienfaits « évidents » de la formation, n'incitant pas à développer les pratiques d'évaluation adéquates, ce qui pourrait s'avérer périlleux en cas de restrictions budgétaires¹ ;
- **aux apprenants**, qui peuvent voir l'évaluation de la formation comme une évaluation de leur propre personne², même si cela tend à changer avec le développement des certifications et des formations certifiantes (*via* notamment le compte personnel de formation), qui facilitent la reconnaissance formelle des acquis et donc leur employabilité potentielle, amenant possiblement les apprenants à « réclamer » une réelle évaluation ;

1. Et il est alors bien trop tard pour tenter de démontrer un hypothétique « retour sur investissement ».
2. D'autant plus pour des apprenants qui ont connu l'échec scolaire et pour qui « évaluation » rime avec « notation » et « sanction ».

- **aux formateurs**, qui ne savent pas toujours comment se positionner par rapport à l'évaluation (doivent-ils la prendre en charge et se faire accuser de partialité ?) ;
- **aux responsables formation** : ils sont pourtant les premiers censés impulser une réelle évaluation des formations. À partir des résultats d'une enquête menée au niveau européen, Meignant (2006, p. 367) identifie les deux principales raisons avancées par les responsables formation pour expliquer le fait qu'ils n'évaluent pas (ou peu) les formations.

D'abord, cela n'est pas prioritaire : souvent, les responsables ne considèrent pas cela comme étant important ou urgent, ou alors ils ont beaucoup d'autres choses plus importantes à faire ou qu'ils préfèrent faire.

Le manque de temps est la deuxième raison fréquemment évoquée. L'évaluation de la formation est ainsi perçue comme étant une charge supplémentaire¹ et/ou comme une activité fastidieuse par ceux-ci. Mais, la fin des cofinancements, la suppression du 0,9 % et un contexte économique difficile ont amené les directions générales à demander des comptes aux responsables formation, qui reconsidèrent alors l'importance de l'évaluation.

Ne pas savoir ce que l'on veut et peut évaluer

Un autre point de blocage est le fait que les responsables formation ne savent pas toujours quoi faire ou comment faire. Pourtant, un modèle comme celui de Kirkpatrick commence à être connu des professionnels de la formation. Mais c'est parfois la manière dont ce modèle est utilisé qui pose problème.

C'est ainsi que les responsables peuvent éprouver certaines difficultés à définir ce qu'il faut évaluer et à déterminer l'objectif de l'évaluation. Comme le souligne Meignant, il est donc important de se poser la question de *l'utilité de l'évaluation* : « à qui serviront les résultats de l'évaluation et pour quoi faire ? » (p. 367). Pour l'auteur, la faiblesse des pratiques d'évaluation peut s'expliquer par l'absence de réponse claire à cette question.

Il est aussi regrettable de constater que de nombreuses entreprises, souvent de taille importante, règlent la question en informatisant rapidement un système défaillant (que ce soit le leur ou celui proposé par un prestataire), sans réflexion sur le « pourquoi » et le « pour quoi » de l'évaluation. Les enjeux de l'évaluation diffèrent sensiblement selon le secteur d'activité de l'entreprise, sa taille, sa manière d'appréhender la formation, son style de management, sa culture d'entreprise...

La mise en place d'un système d'évaluation de la formation est un véritable projet et nécessite donc une gestion du changement adéquate.

1. Dans les faits, pas que pour le responsable formation, mais aussi pour tous ceux qui participent à l'évaluation (et notamment les managers, dans le cadre de l'évaluation du transfert).



EN PRATIQUE

Évaluation « à chaud » vs évaluation « à froid »

Dans le cadre de notre activité de conseil, nous avons rencontré à maintes reprises des responsables formation voulant évaluer l'efficacité de leurs formations « à froid », parce qu'elles étaient déjà évaluées « à chaud » et que cela leur apparaissait comme étant la « suite logique » des choses.

Ce raisonnement pose deux problèmes à notre sens. D'abord, rien ne justifie le fait de passer à un niveau d'évaluation supérieur *juste* parce que les précédents ont déjà été traités : c'est la question des objectifs et du sens de l'évaluation qui est ici posée. Par ailleurs, il ne nous paraît pas raisonnable de penser en termes d'évaluations « à chaud » et « à froid », qui ne sont que des temps d'évaluation. Par exemple, il est fréquent d'associer l'évaluation de la réaction des apprenants (niveau 1) à l'évaluation « à chaud »... alors qu'il est tout à fait possible d'évaluer aussi leur réaction de façon différée, « à froid » (notamment en questionnant la pertinence du contenu de la formation, une fois qu'ils auront tenté de mettre en œuvre leurs acquis).

Ce raisonnement amène ainsi certains responsables formation à administrer « à chaud », puis « à froid » le même questionnaire pour, finalement, demander deux fois aux apprenants si le programme a été respecté ou si la salle de formation était confortable, à quelques mois d'écart... Cette pratique est absurde et appuie l'importance d'un modèle théorique qui permet de définir les résultats attendus d'une formation (au-delà de la seule satisfaction des apprenants) pour ensuite construire ses propres méthodes, techniques et outils d'évaluation, et savoir à quels moments les mobiliser.

L'absence de compétences techniques en évaluation

Il s'avère en effet que les acteurs chargés de l'évaluation ne détiennent pas toujours les compétences nécessaires pour mener à bien ce processus et mobiliser les moyens adéquats. Du fait de ce défaut de compétences, les professionnels de la formation ne sont pas toujours armés pour relever certains défis méthodologiques.

Plusieurs d'entre eux leur posent des difficultés, tels que :

- **l'identification et l'imputabilité des coûts de la formation**, notamment les coûts indirects, potentiellement cachés¹, rendant d'autant plus complexe la mesure du retour sur investissement pour ceux qui voudraient s'y aventurer ;
- **l'identification des résultats attendus** en amont, alors que les objectifs, lorsqu'ils existent, ne sont pas toujours clairs et formulés de façon à être mesurables ;

1. Comme les coûts de dysfonctionnement liés à l'absentéisme des salariés partis en formation.

- **l'isolation de l'impact réel de la formation**, alors que l'on sait que les résultats obtenus peuvent être aussi la conséquence d'autres facteurs internes ou externes¹.

Le risque de l'évaluation

Plusieurs acteurs peuvent redouter l'impact des résultats de l'évaluation, tels que :

- **les formateurs**, qui ne souhaitent pas voir leur compétence remise en cause et peuvent assimiler l'évaluation de la formation à une évaluation de leur propre performance, les plaçant dans une situation délicate vis-à-vis des apprenants et/ou de leurs commanditaires ;
- **les managers**, qui peuvent craindre que leur manque d'implication dans la formation et leur responsabilité dans la faiblesse du transfert des acquis soient mis au grand jour. Le risque est aussi de démontrer que l'échec d'une formation relève de la responsabilité de la direction ou de tout autre responsable hiérarchique ;
- **le responsable formation**, à qui il pourrait être reproché de mauvaises décisions de gestion. Il peut ainsi avoir tout à perdre et rien à gagner dans l'évaluation de la formation, surtout s'il bénéficiait jusque-là d'une image plutôt favorable.

Le coût de l'évaluation

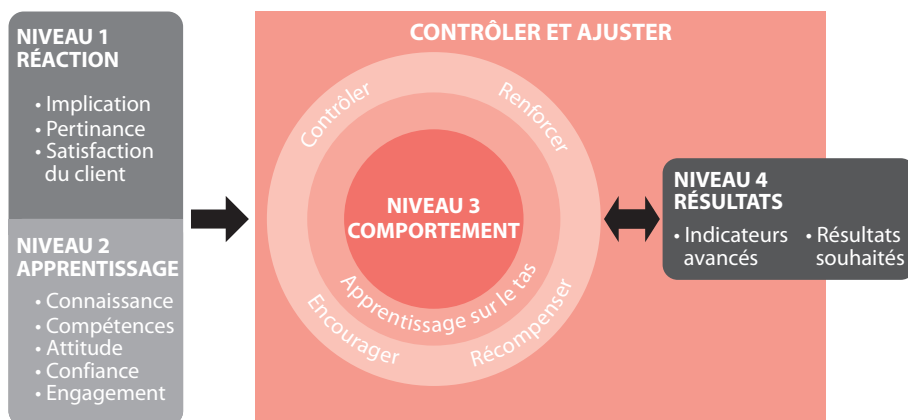
Les informations produites par l'évaluation justifient-elles les coûts qui y sont associés ? Cette question n'est pas anodine, surtout si, par le passé, une évaluation s'est montrée très coûteuse pour, au bout du compte, livrer des résultats décevants. D'expérience, nous avons pu remarquer que le coût de l'évaluation était marginal, surtout comparé au coût total du projet de formation. Ce coût est d'autant plus relatif que l'évaluation peut apporter des informations essentielles pour améliorer l'ensemble du processus de formation et pas uniquement l'action de formation concernée. La quatrième raison (le risque) comme la cinquième (le coût) sont d'autant moins justifiées aujourd'hui que les directions générales se manifestent de plus en plus fréquemment et bruyamment pour obtenir des preuves d'efficacité, voire d'efficience, des formations. Se posent donc toujours les questions du « quoi » et du « comment » évaluer.

COMMENT ÉVALUER ? LE NOUVEAU MODÈLE DE KIRKPATRICK

Le modèle originel de Kirkpatrick, présenté précédemment, a eu plusieurs mérites, dont le fait d'aider les responsables formation à réfléchir aux critères d'évaluation, et donc aux résultats qu'ils peuvent attendre d'une formation. Il a aussi fait l'objet de critiques, notamment parce qu'il ne permet pas de comprendre pourquoi le taux de transfert des acquis est souvent très faible. Selon les recherches, ce taux varie généralement entre 10 et 30 %. Cela signifie concrètement que, en moyenne, 70 à 90 % des acquis de la formation ne sont pas utilisés en situation de travail. De quoi alarmer les directions générales ou financières...

1. Par exemple, si le chiffre d'affaires est en hausse, est-ce le fait de la formation des vendeurs ou d'une conjoncture économique favorable ?

Il y avait donc un besoin d'actualiser le modèle et de le préciser, de façon à guider davantage les responsables formation dans sa mise en œuvre et relever, entre autres, le défi du transfert des acquis et, par extension, de l'impact de la formation sur la performance de l'organisation. C'est ainsi qu'est né le *nouveau modèle de Kirkpatrick* en 2010, en réponse à la fois aux critiques émises à l'encontre de l'ancien modèle, mais aussi aux enjeux contemporains de la formation. James et Wendy Kirkpatrick, respectivement fils et belle-fille de Donald, ont actualisé et enrichi les quatre niveaux d'évaluation initiaux tout en expliquant concrètement quels en étaient les principes directeurs. Ils avaient en effet remarqué que le modèle d'origine n'avait pas toujours été correctement mis en œuvre, sentant donc le besoin de guider davantage les professionnels.



© 2010-2020 Kirkpatrick Partners, LLC. Tous droits réservés. Utilisé avec permission.
Visitez kirkpatrickpartners.com pour plus d'informations.

Le nouveau modèle de Kirkpatrick

Dans ce schéma figurent toujours les quatre niveaux. Mais le lecteur attentif aura noté qu'il est bien plus riche que le schéma précédent, relatif au modèle original de 1959. Sans détailler l'ensemble des changements apportés et les différentes composantes de ce nouveau modèle, nous allons insister sur trois apports majeurs.

D'abord, **les niveaux d'évaluation ont été précisés**, notamment aux niveaux 1 et 2. Ce nouveau modèle montre ainsi de manière explicite que le *niveau 1 (réaction)* ne se limite pas uniquement à la satisfaction des apprenants (ici les « clients » de la formation), en incitant à poser des questions sur leur implication durant la formation et sur la pertinence du contenu en lien avec leurs besoins professionnels. Même chose pour le *niveau 2 (apprentissage)*, qui ne se limite pas à l'acquisition de connaissances ou de compétences, ou de savoirs de différents types, mais porte aussi sur l'attitude (l'apprenant pense-t-il que cela vaudra la peine de mettre en pratique ce qu'il a appris au travail ?), la confiance (l'apprenant se sent-il capable de le faire au travail ?) et l'engagement (l'apprenant a-t-il vraiment l'intention de le faire au travail ?). À chaque niveau correspondent donc plusieurs composantes qui guident davantage la conception des outils d'évaluation qui y sont liés (par exemple la rédaction des questions).

Le niveau 3 (le plus important des quatre) se voit adjoindre deux éléments. Il est rappelé **l'importance de l'apprentissage « sur le tas »** : pour que l'apprentissage soit effectif et perdure, l'apprenant devra prolonger sa formation par de l'expérimentation, des échanges avec ses pairs, des missions apprenantes, etc. Ensuite, ce nouveau modèle insiste sur **la nécessaire présence de leviers**, représentés par les quatre verbes d'action (contrôler, renforcer, encourager, récompenser). Ces leviers correspondent à **toutes les actions qui vont être mises en œuvre avant, pendant et/ou après la formation, afin de favoriser la mise en œuvre des comportements critiques** en situation de travail, donc le transfert des acquis (niveau 3), pour, au bout du compte, que cela ait un impact sur les résultats organisationnels (niveau 4). Exemples bien connus : le tutorat, le mentorat, le coaching... Autant d'actions qui devront permettre de lutter contre un faible taux de transfert. Les recherches de Brinkerhoff (2006) ont ainsi montré que, en l'absence d'une préparation adéquate en amont et d'un accompagnement ciblé en aval, **seuls 15 % des apprenants mettent en œuvre les comportements attendus**. Le modèle ne pose donc pas que des questions d'évaluation : il guide le responsable formation dans la conception d'une formation dont l'efficacité sera avérée. Il serait en effet inopportun de déployer un dispositif d'évaluation sophistiqué qui montrerait que les résultats escomptés ne sont pas atteints.

Enfin, *last but not least*, le modèle rend le processus d'évaluation plus fluide et lisible, permettant de mettre en œuvre **une démarche d'évaluation visant le retour sur les attentes** (*return on expectations*, ROE) (Kirkpatrick et Kayser Kirkpatrick, 2010). Le ROE se focalise sur la réponse aux attentes exprimées par les commanditaires en amont de la formation (la direction générale, une direction opérationnelle...). Ces attentes sont ensuite affinées de façon à disposer d'objectifs de résultats, donc de critères de succès clairs, mesurables, qui seront aussi les critères d'évaluation en aval. Il ne s'agit donc pas de répondre aux attentes des apprenants, mais bien à celles de commanditaires de haut niveau hiérarchique, dans le cadre de projets de formation à forts enjeux. Le ROE est donc en lien direct avec la mission/la raison d'être de l'entreprise, ses objectifs stratégiques, sa pérennité, des impacts opérationnels attendus, etc. Le concept du ROE est puissant au sens où l'évaluation consiste à fournir des preuves concrètes de la valeur ajoutée de la formation, à partir de ce qu'attendent directement les parties prenantes clés de l'entreprise, sans se limiter à une valeur numérique unique (dans la logique du retour sur investissement). Le nouveau modèle de Kirkpatrick insiste donc sur l'importance de **commencer par la fin** : pour définir les résultats souhaités et les différents objectifs de la formation, le modèle se lit de droite à gauche ; pour mettre en œuvre l'évaluation aux différents niveaux et analyser les résultats, il se parcourt de gauche à droite.

Le ROE est aussi une alternative réaliste et pragmatique au retour sur investissement (*return on investment*, ROI). Mesurer le retour sur investissement de la formation consiste à calculer les bénéfices attribuables à celle-ci, à les convertir en valeurs monétaires (si ça n'est pas déjà le cas) et à en soustraire l'ensemble des coûts qu'elle a générés. Quantifier les coûts de la formation (directs et indirects) n'est déjà pas une mince affaire, mais cela n'est rien comparé au fait d'en mesurer les bénéfices, car cela signifie *isoler* précisément l'impact de la formation sur les résultats.

EXEMPLE

Suite à une formation commerciale, l'évolution du chiffre d'affaires est-elle le fait de la formation, de la campagne marketing menée en parallèle, de l'implication de la direction commerciale et des managers... ? C'est à la fois méthodologiquement très compliqué et stratégiquement contre-productif. En effet, alors que les responsables formation vantent systématiquement l'importance d'impliquer les managers et les autres fonctions dans les projets de formation, nous voudrions isoler la formation du reste de l'entreprise au moment de présenter les résultats ? Le message implicite adressé aux autres acteurs serait alors : « Partageons le travail pour mener à bien la formation et son évaluation, mais pas la responsabilité des résultats ! »

Isoler la formation, c'est donc s'isoler soi-même ! C'est un vrai risque pour la fonction formation que d'agir ainsi... De plus, lorsqu'une direction générale pose la question du « retour sur investissement de la formation », cela signifie très souvent qu'elle veut simplement savoir ce qu'elle va retirer de la formation, quel en sera l'impact... On est bien loin de la démonstration comptable.

Le nouveau modèle de Kirkpatrick est donc un véritable processus d'évaluation et d'amélioration de la qualité, de l'efficacité et de l'efficience des formations. Certains diront qu'il est même un modèle de gestion du changement, permettant de passer d'un point A (l'expression de besoins à satisfaire et d'objectifs à atteindre) à un point B (l'atteinte d'un ou plusieurs objectifs, comme l'augmentation de la performance des collaborateurs et de l'organisation). Dans tous les cas, il est beaucoup plus qu'un modèle d'évaluation : c'est un élément déterminant pour aider les professionnels de la formation à changer de posture. Alors que ceux-ci consacraient une large partie de leur temps à recueillir des « besoins de formation » (souvent des « demandes » de formation), à organiser des stages de formation en présentiel, à délivrer des modules de formation en ligne... le tout avec une part importante de gestion administrative, les responsables formation tendent désormais à devenir des consultants internes, chargés de répondre à des problématiques opérationnelles par la mise en place de solutions d'amélioration de la performance (avec peut-être de la formation... mais pas que !), dont l'impact ne devra plus être seulement démontré, mais aussi... garanti. Il s'agit donc de s'assurer que toutes les conditions sont réunies pour que la formation soit efficace, notamment en faisant travailler de concert l'ensemble des parties prenantes. L'évaluation ne se limite donc pas à l'envoi d'un ou plusieurs questionnaires après la formation. Il s'agit bien d'une démarche qui structure complètement l'action de formation et qui en conditionne la réussite. Une grande partie du travail se fait donc en amont, avant même d'évoquer le contenu de la formation, les formateurs, les méthodes pédagogiques, etc. Parfois aussi, on constatera que la formation n'est pas la meilleure solution en réponse au(x) besoin(s) identifié(s). C'est là aussi tout l'intérêt du ROE en tant que démarche collaborative et partenariale : démontrer aux commanditaires la nécessité de faire travailler ensemble les différentes fonctions, sans vouloir isoler la contribution de l'une par rapport à l'autre, ce qui est la logique du ROI.

L'AFEST : LA MODALITÉ IDÉALE ?

Des années à pratiquer l'évaluation des formations dans des contextes variés nous ont permis de déplorer la faiblesse trop fréquente du transfert des acquis. La conception des formations se focalise encore trop souvent sur l'action elle-même, en oubliant les phases en amont et en aval de celle-ci. Cela amène les concepteurs à penser « innovation pédagogique » sans penser « résultats ». Plus qu'une ingénierie pédagogique et/ou une ingénierie de formation, nous plaçons en faveur d'une *ingénierie de performance*, qui aurait dans le viseur l'accroissement de la performance des collaborateurs formés (niveau 3) et de leur organisation (niveau 4).

En cela, l'AFEST apparaît comme une modalité répondant à nombre de « maux » de la formation professionnelle que nous avons pu relever à maintes reprises.

D'abord, **l'AFEST part de besoins opérationnels concrets**. C'est en effet souvent la grande faiblesse de nombre de formations : l'absence d'objectifs de formation clairs, concrets, formulés de façon à décrire des comportements observables et mesurables en situation de travail. Avec les AFEST, normalement, le risque est limité, car il s'agit de partir d'un référentiel de compétences opérationnel, prérequis indispensable pour en déduire des objectifs d'apprentissage concrets et pour définir un parcours pédagogique structuré, constitué notamment de situations de travail apprenantes.

Comme le préconise le modèle de Kirkpatrick, il s'agit donc de commencer... par la fin ! Ici, pas question de « se jeter » sur le contenu de la formation, sur les méthodes pédagogiques sans qu'un diagnostic partagé par les différentes parties prenantes ne soit établi quant aux compétences prioritaires à développer.

On parle donc le langage des opérationnels et on évite, autant que faire se peut, tout jargon pédagogique qui contribuerait à renforcer l'idée, fautive, qu'apprendre se fait forcément hors du travail et que la formation et l'entreprise sont deux univers séparés.

L'AFEST rapproche, voire « fusionne », apprentissage et transfert de ce même apprentissage. Dans le modèle de Kirkpatrick, le niveau 2 (apprentissage) et le niveau 3 (comportement ou transfert des acquis) sont distincts : on apprend en formation, puis on met en pratique en situation de travail.

Dans le cadre d'une AFEST, étant donné qu'il s'agit de « pédagogiser » les situations de travail pour les rendre apprenantes, le collaborateur apprend en même temps qu'il met en pratique. Niveau 2 et niveau 3 sont donc, à peu de chose près, « fusionnés » et forment une boucle d'apprentissage : j'apprends, je teste, je réfléchis ma pratique et en tire de nouvelles hypothèses d'action (logique de réflexivité), je renforce mon apprentissage, je teste à nouveau mes acquis, etc. Ce cercle vertueux n'est possible que parce que l'apprentissage se fait directement en lien avec la situation de travail.

L'AFEST réduit ainsi considérablement la « distance du transfert » en mettant simultanément l'apprenant en situation d'apprendre **et** d'utiliser ses acquis, le tout dans le cadre de ses missions réelles. Et c'est ainsi que l'on répond, au moins en partie, à la problématique du faible taux de transfert précédemment évoquée...

Fin des échanges interminables en fin de session de formation « classique », où le formateur tente de répondre aux objections des apprenants qui imaginent déjà toutes les difficultés auxquelles ils auront à faire face pour transférer leurs acquis... Le transfert se fait ici et maintenant, de manière synchrone, en situation de travail.

L'AFEST a dans son ADN la mobilisation des différents acteurs. Les acteurs intervenant dans le cadre d'une AFEST sont potentiellement nombreux : apprenants, formateurs internes, formateurs externes/organismes de formation (qui ont toute leur place dans ce cadre en tant qu'experts de la pédagogie), tuteurs, experts métiers, accompagnateurs et référents AFEST, opérateurs de compétences (OPCO)... et bien évidemment les managers.

Le manque d'implication des managers est l'une des plaintes les plus souvent exprimées par les responsables formation.

Or, par définition, une AFEST nécessite un travail en commun entre l'apprenant et différents intervenants, dont idéalement le manager.

A minima, il sera attendu de ce dernier qu'il s'engage formellement, par exemple par écrit, dans le cadre d'un protocole individuel de formation (PIF). Idéalement, il interviendra aussi dans tout ou partie des phases de l'AFEST, notamment lors :

- de l'analyse du travail afin de définir le référentiel de compétences ;
- de l'aménagement du travail et la définition des droits et des devoirs de l'apprenant ;
- du positionnement de l'apprenant en amont ;
- des évaluations intermédiaires (le cas échéant) ;
- de l'évaluation finale ;
- etc.

Le PIF ainsi établi devient ainsi un véritable « contrat » formalisant aussi l'engagement du manager dans la formation. Vous savez ce que l'on dit : les paroles s'envolent, les écrits restent... Alors plutôt que de nous contenter de constater le manque d'implication du manager, mieux vaut prendre « le taureau par les cornes » et écrire les rôles et responsabilités de chacun des acteurs.

Et quand le manager verra les résultats de l'AFEST, il aura d'autant plus envie de s'impliquer la prochaine fois...

Enfin, **l'évaluation fait partie intégrante de l'AFEST.** La question des résultats est donc centrale et cela tombe bien : l'AFEST est régulièrement ponctuée de temps d'évaluations. D'abord en amont, pour positionner le collaborateur sur les compétences requises, puis à intervalles réguliers pour constater une montée en compétences et, enfin, à la fin du parcours pédagogique pour faire le bilan.

Et c'est sans compter sur les différents temps de réflexivité qui ont des vertus formatives. Évidemment, ceci est le minimum attendu, et il est possible d'aller plus loin en impliquant toujours davantage d'acteurs dans l'évaluation, notamment pour évaluer l'impact de l'AFEST sur l'organisation (le niveau 4 de Kirkpatrick).

Ainsi, l'évaluation de l'AFEST est complètement intégrée à celle-ci : formation et évaluation sont les deux faces d'une même médaille.

De plus, des recherches ont démontré que la simple présence d'un dispositif d'évaluation avait un impact sur l'efficacité de la formation. Pourquoi ? Parce que l'apprenant sait qu'il aura des « comptes à rendre », et donc qu'il a tout intérêt à s'engager pleinement dans son apprentissage et éviter toute attitude de « touriste ».

Et comme l'évaluation fait partie intégrante de l'AFEST, l'efficacité de celle-ci en est décuplée. Avec l'AFEST, nous sommes très loin des formations dont l'évaluation se limite à un rapide questionnaire de satisfaction qui ferait plaisir (ou non) au formateur.

Ici, il est question d'efficacité, donc de réelle montée en compétences et d'impact sur l'organisation. Et comme potentiellement l'AFEST peut coûter moins cher qu'une formation en salle, cela signifie que si l'efficacité est au rendez-vous, alors l'efficience l'est également.

Ainsi, pour résumer, **l'AFEST devrait inspirer toutes nos pratiques de formation**. L'AFEST est une réponse pertinente aux impératifs d'efficacité et d'efficience des formations.

Bien loin de la formation « événement », parfois un peu déconnectée de l'entreprise, l'AFEST peut être une formation « processus » en trois temps, avec une véritable préparation en amont, un parcours de formation au plus près des préoccupations opérationnelles et un accompagnement tout au long de celui-ci.

Et, évidemment, cela signifie développer nos pratiques d'évaluation en parallèle, en prenant appui sur cette modalité.

PLAN D'ACTIONS POUR LES RESPONSABLES FORMATION ÉCLAIRÉS

Pour s'attaquer sérieusement au chantier de l'évaluation, nous avons listé ci-après cinq actions majeures que devraient entreprendre les responsables formation qui souhaitent débiter sereinement le chantier de l'évaluation et rassurer leur direction générale sur le bien-fondé de l'investissement-formation.

Déjà, en 1986, dans son ouvrage *La formation : atout stratégique pour l'entreprise*, Alain Meignant suggérait aux responsables formation de se demander quel serait l'impact sur leurs activités d'une abrogation de la loi sur la formation.

Nous y sommes clairement, la suppression du 0,9 % étant effective depuis plusieurs années et les cofinancements étant désormais de l'histoire ancienne pour les grandes entreprises.

Les responsables formation doivent donc prendre le sujet de l'évaluation à bras-le-corps, car s'il était jusque-là « toléré » de ne pas démontrer l'efficacité et l'efficience des formations « parce qu'il y avait un budget à consommer », désormais chaque euro alloué à la formation doit faire la preuve de son utilité. Il y va de la pérennité de la fonction formation dans l'entreprise.

Cinq actions prioritaires pour réussir le chantier de l'évaluation des formations

1. Se former à l'évaluation	Nous avons vu précédemment que les questions que se pose le responsable formation sur le « quoi » et le « comment » évaluer étaient deux freins au développement des pratiques. Quoi de mieux que de se former au nouveau modèle de Kirkpatrick pour disposer des compétences adéquates ? C'est bien la moindre des choses pour un responsable formation qui, de par sa fonction, a plutôt intérêt à être exemplaire en matière de développement de ses propres compétences...
2. Travailler sur une première action de formation stratégique	Typiquement, il s'agira d'une formation portant sur le cœur de métier, avec un effectif et un coût importants, et donc qui suscitera probablement un certain intérêt de la part de la direction. Il sera alors plus facile d'obtenir l'adhésion des commanditaires et des managers afin de s'assurer de la réussite du projet. Ce serait un bon début pour initier le changement et montrer à la direction générale que des efforts sont entrepris pour lui apporter les réponses voulues... et lui présenter des résultats positifs à la fin du projet. De quoi lui donner envie d'aller plus loin et d'étendre l'évaluation à d'autres actions.
3. S'y mettre rapidement pour enclencher le changement	L'action précédente enclenchera tranquillement mais sûrement le changement, car il est important de comprendre que l'évaluation de la formation n'est pas tant un défi technique qu'un défi culturel et organisationnel : celui de faire changer l'image de la formation pour montrer à tous les acteurs qu'elle peut être un véritable levier de compétitivité, ceci afin qu'ils s'en emparent. Cela ne se fait pas en un mois... Mais quoi de mieux que l'évaluation comme alliée pour y arriver ?
4. Étendre le périmètre en définissant une politique d'évaluation	Toutes les formations ne justifient pas une évaluation sur les quatre niveaux. Néanmoins, toutes les formations doivent être évaluées, car ce n'est pas une saine pratique de gestion que d'allouer des ressources à des actions sans se préoccuper des résultats. Il convient donc d'avoir une réflexion sur les formations qui seront évaluées jusqu'à tel ou tel niveau, à l'aide de telle ou telle méthode... de façon à bâtir un système complet d'évaluation des formations (Pottiez, 2017). C'est un chantier nécessaire pour disposer de suffisamment de données pour piloter la politique de formation, tout en allouant prioritairement les ressources aux formations stratégiques.
5. Gagner en rapidité et en qualité grâce à l'informatique	Les technologies informatiques permettent aujourd'hui d'automatiser une partie importante du processus d'évaluation (distribution des questionnaires, collecte des données, gestion des relances, traitement des données, analyse et communication des résultats...). Le « média » utilisé ne doit pas être un frein, et nombreux sont les responsables formation qui souhaitent désormais gagner en productivité sur ce point. L'utilisation d'une plateforme logicielle d'évaluation des formations permet ainsi d'industrialiser l'évaluation d'une part importante des formations, tout en traitant au cas par cas l'évaluation des formations stratégiques nécessitant un dispositif d'évaluation plus spécifique (pour mettre en œuvre le process du ROE, notamment).

CE QU'IL FAUT RETENIR

- Pour évaluer pertinemment l'efficacité et l'efficience des formations, il est indispensable d'inscrire sa réflexion dans le cadre d'un modèle d'évaluation qui aidera à l'élaboration et/ou à la sélection des méthodes, techniques et outils d'évaluation pertinents, et à l'analyse fine des résultats. En cela, le nouveau modèle de Kirkpatrick peut être d'une aide précieuse.
- L'efficacité d'une formation n'est pas que le fait de l'action de formation elle-même : différents facteurs périphériques à la formation peuvent influencer l'efficacité de cette dernière. Il est donc nécessaire de les identifier et d'accompagner les phases « amont » et « aval » de la formation afin d'en favoriser l'efficacité, notamment en termes de transfert des acquis.
- L'évaluation de la formation n'est pas limitée à l'administration de questionnaires « à chaud » et/ou « à froid ». Il s'agit d'un processus complet qui débute bien avant la conception du programme de formation (identification des attentes et des résultats, formulation des comportements et des objectifs d'apprentissage, etc.). L'évaluation contribue donc à structurer l'ensemble du processus de formation.

13

SIRH, digital et formation

FRANÇOIS GEUZE ET DIDIER ROUXEL

C'est une révolte ? Non, SIRH c'est une révolution ! Le parallèle avec la célèbre réponse de la Rochefoucauld alertant dès le 15 juillet 1789 sur l'importance du soulèvement populaire est plus qu'un jeu de mots.

Depuis des dizaines d'années, nombreux étaient les professionnels RH à vouloir cantonner les systèmes d'information RH au rang de simples outils d'automatisation, de process ou de statistiques. Le cœur de métier, la raison sensible, le savoir, restaient l'apanage de l'humain, si possible en face-à-face.

Il aura suffi de quelques semaines d'une crise sanitaire mondiale pour que chacun constate que, loin de les opposer, l'entreprise du 21^e siècle se doit d'associer la puissance instrumentale du numérique avec la créativité, la sensibilité des personnes. Les débats sur le télétravail, sur les outils collaboratifs s'effacent devant la nécessité de travailler dans un monde professionnel désormais hybride.

Homo Numericus est au travail et il va falloir qu'il se forme, se transforme, tout au long de sa vie professionnelle. Toutes les briques technologiques sont en place. Les promesses de l'IA, associées à la puissance potentielle de l'informatique quantique, sont les vecteurs d'accélération de cette métamorphose numérique.

Pourtant les freins sont réels. L'inertie des entreprises, les contraintes économiques et surtout la diversité des besoins pondèrent la mise en œuvre concrète. Le SIRH est le plus souvent perçu comme un simple outil. C'est l'approche gestionnaire, transactionnelle, *payroll centric*, le support informatique et technique étant utilisé pour gérer les processus, pour comptabiliser les heures et automatiser les traitements. D'autres y voient le relais indispensable pour transmettre, échanger, créer ou maintenir du lien à distance. C'est l'approche relationnelle, *people centric* désormais parfaitement outillée. Ils sont enthousiasmés par les MOOC, les *serious games*, les LMS (*Learning Management System*) et démarches de *digital learning*. Ils voient dans la déferlante des applications un nouveau tournant pour la fonction.

Tous prennent conscience que dans un monde informationnel dématérialisé, la richesse est dans la data. Le SIRH s'organise désormais autour d'un cœur RH ou *Core HR*. Sans cette vision cohérente des données quantitatives et des données qualitatives, les applications doublonnent, les utilisateurs se perdent dans la multiplication des applications ou interfaces.

La puissance des systèmes est au service d'un but, d'une raison d'être. L'humain est au centre de cette révolution numérique. Il est acteur et devrait tirer bénéfice de ces développements. Il n'y a pas de connaissance, pas de transmission du savoir, sans dépôt sous une forme ou une autre. La révolution numérique a produit ses effets. À un stade ou un autre, tout est désormais en ligne. Les GAFAM et Wikipédia remplacent les bibliothèques, mais le confinement des étudiants pendant des semaines démontre que l'accès à l'information n'est pas suffisant sans le truchement d'un professeur, d'un mentor ou d'un coach. Le savoir, le savoir-faire et le savoir-être ne semblent pas encore réductibles à des lignes de code. C'est l'association potentielle de ces différentes formes d'intelligence qui est un progrès.

Sur la formation et la gestion des talents, le mouvement est largement entamé. L'innovation technologique est le moyen de gagner des parts de marché sur un secteur fortement marqué en France par le poids de la maintenance du réglementaire Paie (DSN), tout en répondant aux nouvelles exigences de la loi « liberté de choisir son avenir professionnel ». Alors allons-nous vers du tout algorithmique ? De Big Data à Big Brother ?

Concrètement, le SIRH est un Système Informatique et un Système d'Information, ce qui englobe des problématiques RH plus larges. La trivialité apparente du sujet amène beaucoup de responsables à sous-estimer le véritable système d'intervention et système d'innovation qu'il représente, tout particulièrement dans le développement de la formation et de la gestion des compétences.

Pourtant, le marketing des éditeurs et les retours d'expérience reçus à la commission Talent Management de l'ANDRH témoignent de la richesse de ces offres. La R&D des éditeurs mondiaux est consacrée majoritairement à ces sujets relatifs au management des talents. Les suites logicielles englobent toutes les phases allant du recrutement, de l'*onboarding*, jusqu'à la mobilité interne et les plans de succession, domaines dans lesquelles la gestion des compétences est une brique majeure.

Le SIRH est l'instrument de la réussite d'une stratégie de formation cohérente, efficace et économique. Il peut également devenir un véritable levier de transformation

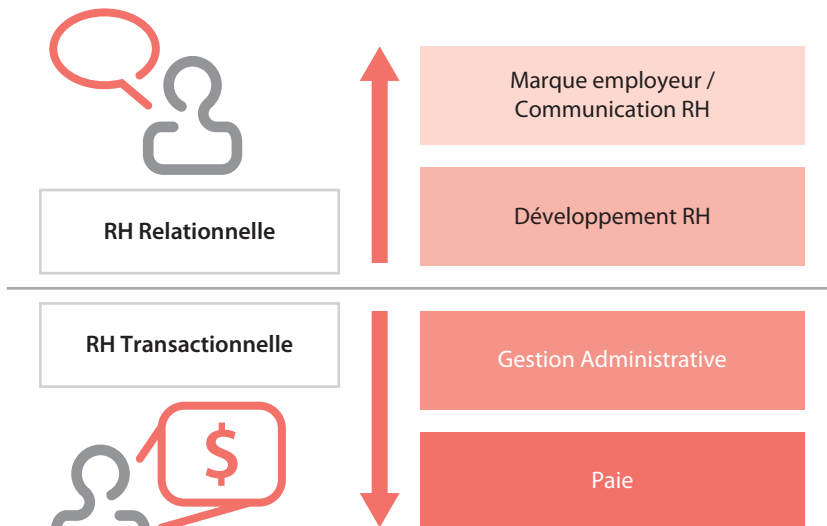
si les équipes arrivent à coordonner les dimensions techniques, fonctionnelles et la conduite du changement associée.

Parler de SIRH Formation comporte évidemment plusieurs dimensions. Nous vous proposons donc de cheminer ensemble autour de différents angles d'analyse du SIRH, tout à la fois : Système Informatique, Système d'Information, Système d'Intervention et Système d'Innovation.

Nous verrons ainsi que les choix en la matière ont une influence directe sur la politique RH et surtout sur son exécution concrète dans l'entreprise. Nous nous attacherons dans cette partie simplement au domaine de la formation qui constitue un sous-ensemble, souvent autonome voire autonomiste, du SIRH, en retenant la définition suivante d'un système d'information : un SI est la réunion cohérente par la technologie de données, d'acteurs, de procédures dans le cadre d'objectifs communs.

LE SIRH FORMATION EST UN SYSTÈME D'INFORMATION : LA DATA C'EST MON DADA

Le SIRH est beaucoup plus large qu'un Système Informatique. Son architecture fonctionnelle et technique répond à des choix stratégiques qui privilégient plutôt une RH transactionnelle centrée sur la gestion ou une RH transactionnelle centrée sur le développement des personnes. Les deux axes étant bien sûr indispensables dans l'absolu.



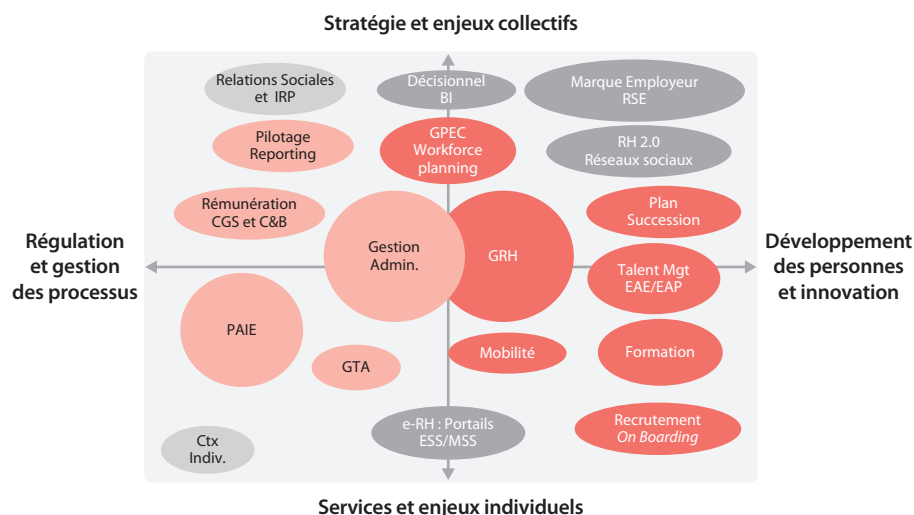
Les deux orientations possible d'un SIRH

Le Système d'information RH dépasse le strict champ de l'informatique. Il intègre l'ensemble des solutions informatiques dédiées, mais également tous les outils en

support de l'organisation ou des processus RH (documents et tableaux plus ou moins dématérialisés)¹.

Le SIRH est le reflet de la diversité des organisations, des stratégies et de la culture de chaque entreprise. Il n'existe pas de norme internationale ou de modèle théorique de référence du système d'information des ressources humaines. La diversité des réglementations nationales et l'hétérogénéité des pratiques managériales rendent d'ailleurs une telle normalisation improbable.

LE DÉCENTREMENT SIRH : LA BASCULE D'UNE VISION SIRH PAYROLL CENTRIC VERS LE SIRH PEOPLE CENTRIC



Les fonctionnalités d'un SIRH en fonction de son orientation

La prééminence historique de la gestion de l'administration, du personnel et de la paie

La gestion administrative et la paie (en orange clair) ne sont généralement pas perçues par les directions générales comme des tâches stratégiques de la RH, mais comme des services de base qui doivent être délivrés sans erreur et au meilleur coût, quelles que soient les contraintes réglementaires ou techniques. Le développement des techniques d'analytique RH venant toutefois bousculer cette vision au sein de nombre de Directions des Ressources Humaines, la donnée est considérée comme un véritable or gris au service de la connaissance.

Le développement RH (en orange foncé) utilise souvent des solutions dédiées choisies au fil des besoins si elles n'étaient pas disponibles sur le socle ERP.

1. Nous l'avions écrit déjà dans le « Cahier pour des Pratiques SIRH 2.0 » de l'ANDRH, paru dans la revue *Personnel* N° 80 de juin 2014, et plus récemment dans le *MagRH* n° 10 de juin 2020.

Les nouveaux services RH (gris foncé) ainsi que le portail Salarié (*Employee Self-Service*) ou Manager (*Manager Self-Service*) sont construits sur les technologies Web, plus ou moins interfacées avec le reste du SIRH. Le besoin d'accès aux nouvelles applications directement sur mobile et *via* du SSO (*Single Sign On*), c'est-à-dire avec une authentification unique et automatique, fait voler en éclats les anciennes architectures, souvent stratifiées sur plus de dix ans.

SIRH Formation, la tentation autonomiste

La formation est souvent gérée dans les grandes entreprises par une équipe dédiée travaillant avec plusieurs donneurs d'ordre internes. Cette équipe discute avec les partenaires sociaux et la direction des relations sociales pour réaliser et suivre le plan de formation/plan de développement des compétences et est le plus souvent rattachée à la direction du Développement RH pour accompagner les politiques de gestion de compétences, de GPEC ou *workforce planning*, ou directement à la direction des Ressources Humaines.

Le syndrome NIH (*Not Invented Here*) est un symptôme courant sur les solutions de talents ou de formation, chaque entreprise ayant des besoins bien spécifiques... De ce fait la solution SIRH Formation est de manière assez fréquente différente des autres modules SIRH en place. Il est vrai que pendant longtemps, les fonctionnalités et la convivialité des modules ERP disponibles étaient significativement inférieures à celles des solutions dédiées. Le prix de cette spécificité est la difficulté à consolider quantitativement et qualitativement des informations issues de systèmes très différents.

La bascule vers des outils SIRH *people centric* et l'émergence du *Core HR* (base de données centrale commune) complexifie le positionnement de la formation au sein des différents modules. Historiquement autonome, elle est désormais souvent réintégrée par l'évolution des suites « talents ». L'extension constante des fonctionnalités des suites « Talent Management » depuis des années résout ces problèmes en proposant des packages techniques et fonctionnels très performants pour des coûts accessibles en mode SaaS, et ce quelle que soit la taille de l'entreprise qui abonne le nombre d'utilisateurs nécessaires. Pour les entreprises de taille moyenne ou petite, la polyvalence est de mise, avec l'appel à la sous-traitance pour le paramétrage des programmes eux-mêmes.

LE LMS (*LEARNING MANAGEMENT SYSTEM*)

Le LMS est une plateforme technologique qui facilite la réalisation des grandes missions de la RH en matière de gestion des compétences et des talents. Ces plateformes sont le plus souvent organisées de manière à faciliter l'intermédiation entre collaborateurs, managers, formateurs et équipe RH, en permettant d'accéder à de véritables « portefeuilles formation », ainsi qu'aux contenus de formation directement. Ce sont ainsi autant de pratiques et processus de fonctionnement du management des talents qui sont supportés par les LMS, même si l'adaptation aux contraintes réglementaires ne constitue pas leur fort et reste dans nombre de cas du ressort du SIRH.

Identifier les besoins

En amont de la mise au catalogue des formations qui seront proposées aux apprenants, l'entreprise analyse ses besoins. Ceci correspond au croisement des informations collectées auprès des managers et des salariés, notamment *via* l'entretien professionnel. Les *benchmarks* concurrentiels et la veille sur les réseaux sont également des moyens utiles pour élaborer l'offre de formation.

Idéalement, la GPEC ou les politiques de *workforce planning* alimentent et fonctionnent en interaction avec la politique formation, ce qui nécessite de bien travailler en amont à la définition, aux interactions et au périmètre d'usage du LMS.

Définir et structurer la politique formation

Sur la base du recueil des besoins des utilisateurs et du cadre défini par les directions opérationnelles, les équipes RH définissent et structurent une offre de formation. Le LMS facilite l'assemblage et la communication de ces choix auprès des salariés.

L'intérêt du LMS est d'intégrer directement les différents volets techniques, logistiques et financiers au fur et à mesure de l'adaptation de l'offre, dans le processus de construction, puis de négociation du plan de formation en interne ou vis-à-vis des prérogatives des partenaires sociaux.

Délivrer et suivre les programmes de formation

Concrètement, il s'agit de mettre à disposition l'offre auprès des salariés *via* des catalogues ou le portail. Le LMS assure en ligne la gestion des inscriptions et du suivi de la réalisation, la gestion des intervenants ou sous-traitants et le suivi budgétaire.

Le LMS est l'outil collaboratif qui supporte les interactions entre les participants, l'accès aux ressources pédagogiques, les échanges apprenant/formateur. Les relevés des feedbacks à chaud et à froid sont par exemple des éléments essentiels pour mesurer l'efficacité d'un programme de formation.

Véritable boîte à outils du service Formation, le LMS possède des possibilités désormais très étendues mais trop souvent sous-exploitées au quotidien, comme le partage des informations entre collaborateurs, mais aussi avec les managers et les équipes RH. Il permet donc de faire de la formation un sujet partagé avec chacune des parties prenantes.

Vers l'urbanisation du SIRH

La multiplication des outils et des logiciels complexifie une vision globale cohérente. Chaque solution ayant ses spécificités, l'interfaçage représente une charge importante, mais nécessaire, si des modules doivent communiquer étroitement.

L'urbanisation du SIRH permet également de traiter l'évolution du système dans la durée selon le principe de rénovation par quartier, en fonction en particulier des possibilités budgétaires annuelles.

Les informaticiens maîtrisent ces aspects architecturaux du SIRH avec les problématiques d'interfaces, de maintenance. Ils sont de plus en plus des intégrateurs et des

garants de la sécurité de l'infrastructure avec le déport dans le Cloud des solutions SaaS (*Software as a Service*).

Les équipes RH et DSI doivent définir en amont quel module doit alimenter l'autre. En mode maître-esclave ou de manière bidirectionnelle ? À quelle fréquence ? L'éditeur et l'intégrateur sont partie prenante lors de la mise en œuvre, tant l'entreprise est tributaire des alliances et des sous-traitants mondialisés.

Les vérifications de la conformité des règles de protection des données (RGPD) sont souvent l'occasion de clarifier cette partie immergée des infrastructures, sur lesquelles les RH déposent leurs précieuses informations.

L'émergence d'un noyau RH (*Core HR*)

De nombreuses entreprises sont constituées par l'assemblage de multiples activités, entités, implantations géographiques, plus ou moins homogènes. L'application de règles locales ou de pratiques historiques ne doit pas masquer les dénominateurs communs et le besoin d'un suivi consolidé.

Le *Core HR*, cœur du SIRH, constitue le socle de base au déploiement des processus RH de toute l'entreprise.

Un *Core HR* est un « *repository* » (dépôt) d'informations individuelles professionnelles, qui permet de gérer les informations de gestion administrative en conformité avec les législations nationales applicables, mais aussi de définir des processus RH communs et globaux à toute l'entreprise, comme support au déploiement des processus RH locaux. Ceci est vrai pour la gestion des talents et des compétences.

Ce *Core HR* se doit d'être multilingue, multidevises, multipays, mais aussi capable de gérer différents calendriers et fuseaux horaires, format d'adresses...

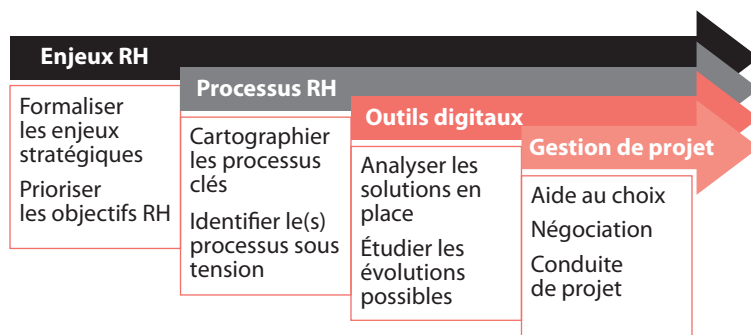
Ce *Core HR* a plusieurs vertus :

- réduire le nombre d'applications RH isolées voire redondantes ;
- augmenter le niveau de standardisation des processus RH globaux ;
- normaliser des processus RH qui peuvent être élaborés de manière homogène et transverse (mutations, identifiant unique, processus d'entrée et de sortie de collaborateurs...) ;
- asseoir le déploiement de processus spécifiques pays par rapport à un socle de gestion administrative commun à tous ;
- constituer le socle nécessaire et préalable à la mise en place éventuelle de futurs centres de services partagés RH ;
- faciliter la production d'indicateurs clés, multisites/multipays, harmonisés.

Les solutions SIRH des éditeurs apportent les outils et la cohérence globale nécessaires à cette démarche de *Core HR* dès lors qu'elles peuvent se détacher des aspects trop locaux ou spécifiques, notamment la paie.

LE SIRH FORMATION EST UN SYSTÈME D'INTERVENTION : UN TERRAIN D'ACTION LÉGITIME POUR LA FONCTION RH

La transformation digitale de la fonction RH s'inscrit dans une démarche cohérente qui décline progressivement la stratégie en processus opérationnels, qui, outillés, permettent ensuite la mise en œuvre concrète de projets.



De l'importance de l'alignement dans le cadre d'un projet SIRH formation

Il faut rappeler les fondamentaux. La raison première d'un SIRH est de mettre en œuvre et de vérifier la performance d'une politique RH et d'aider à identifier et formaliser celle-ci grâce à un système de pilotage pouvant intégrer des éléments prospectifs. En matière de formation au sens strict, cela se traduit par la gestion des processus métiers et le respect des équilibres économiques ainsi que des obligations légales.

Si cette mission est moins glamour que le développement des compétences et l'amélioration du bien-être au travail, il n'empêche qu'elle est au centre des attentes de la direction générale et de la direction financière de l'entreprise pour justifier les % de masse salariale alloués. Le SIRH Formation est en cela un puissant allié des équipes s'il est adapté. Il automatise la plupart des opérations, relaie directement auprès des managers, salariés et autres acteurs les informations nécessaires *via* le portail LMS ou du système de reporting intégré.

A contrario, un SIRH Formation inadapté rajoute sa propre complexité et consomme du temps pour les équipes. L'interface entre le LMS ou la suite « Talents » avec le reste du SIRH est en l'espèce déterminante.

GÉRER AU QUOTIDIEN LES FORMATIONS DANS LE RESPECT DES OBLIGATIONS LÉGALES

En France, et bien que la nouvelle loi « Liberté de choisir son avenir professionnel » ait modifié les règles de la gestion du plan de formation et que l'on parle maintenant d'un

plan de développement des compétences, celui-ci reste un incontournable, notamment vis-à-vis des partenaires sociaux.

La plupart des logiciels de gestion de la formation professionnelle intègrent donc cette spécificité. Certains étant même historiquement construits complémentaires, la mise en place de LMS apporte instantanément des capacités élargies car les éditeurs travaillent sur une vision plus large du management des talents, qui facilitera la mise en œuvre des nouvelles orientations législatives.

SÉCURISER LA GESTION DES OBLIGATIONS EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES OU ENTRETIEN PROFESSIONNEL AINSI QUE LA GPEC

La réforme et la tenue de l'entretien professionnel sont développées par ailleurs dans ce livre. Il est cependant indispensable de pouvoir en recueillir le contenu et en justifier afin d'anticiper les éventuels contrôles ultérieurs. Surtout, l'entretien professionnel devient une source de recueil des souhaits des collaborateurs en contrechamp de la vision de l'entreprise, qui focalise traditionnellement ses efforts sur l'adaptation au poste.

GÉRER ET PILOTER LES BUDGETS FORMATION

Last but not the least, le LMS intègre un module de suivi budgétaire indispensable à la gestion du département Formation, tant pour le reporting que pour l'analyse.

SIRH FORMATION : D'ABORD UN SYSTÈME INFORMATIQUE

Le SIRH est par nature lié à l'informatique. Sans technologie, sans ordinateur et réseau, il est impossible de déployer largement les programmes de formation, sauf à revenir au bon vieux manuel de cours. Difficile à l'heure des *digital learning* alternant présentiel et distanciel.

D'autre part, la notion de Système rappelle les interactions, la nécessité de coordonner, de séquencer les traitements entre eux. L'informatique est programmatique et algorithmique. Elle privilégie les enchaînements logiques et prévisibles. C'est le domaine de l'ingénieur. De plus, la nécessaire sécurisation des systèmes renforce le rôle des spécialistes de la DSI dont le jargon technique éloigne les RH du sujet.

Ce lien entre informatique et RH est à la fois un moteur et un frein. L'excellent ouvrage de Bernard Just : *Pas de DRH sans SIRH*¹, ou le livre *SIRH* de P. Storhaye², décrivent très bien la trajectoire et les enjeux qui en découlent. Les interfaces graphiques sur tablette ou smartphone, le *responsive design* (un seul code pour tout type d'écran) masquent cette réalité, mais tout projet SIRH est confronté à ce volet technique.

1. Éditions Liaisons, 2012.

2. Dunod, 2013.

LA DOULOUREUSE COHABITATION HISTORIQUE ENTRE *HARDWARE* ET *SOFT SKILLS*

Au départ, tout semble séparer Informatique et Ressources Humaines, en dehors des opérations de comptabilité sociale.

En SIRH de Gestion, les ingénieurs se concentrent donc sur la programmation de modèles mathématiques robustes, valides au niveau mondial. On parle parfois de SIRH transactionnel. La gestion des temps (GTA), des salaires et taxes est depuis longtemps informatisée. Les progrès récents sont fondés sur une performance de calcul accrue pour un coût de traitement moindre, mais les fondamentaux restent les mêmes. Dans un LMS (*Learning Management System*), l'enregistrement des données constitue donc le socle des SIRH Formation, qu'ils soient exploités « *On Premise* » sur les serveurs de l'entreprise ou en SaaS dans le *Cloud*.

Mais au-delà des nombres, qu'apporte le SIRH ? Par analogie, si le thermomètre affiche 19 °C en salle de cours, cela ne m'indique pas si les personnes présentes ont chaud ou froid. Le nombre de participants n'est pas un critère d'évaluation en soi. La subjectivité, l'humeur, la dynamique d'un groupe de formation ne sont collectées par aucune sonde numérique (pour l'instant). Faute de chiffres fiables, nous utilisons des échelles de notation et la collecte de verbatim que nous consolidons ensuite en synthèse écrite.

Pourtant, le langage est l'instrument premier de communication entre les hommes. Il est donc également le premier outil entre formateur et participants. Cependant, l'informatique n'est pas la littérature et encore moins la poésie. Pour bricoler avec cette distorsion fondamentale, et surtout faire du reporting, nous avons créé des systèmes de notations sophistiqués. Ces échelles permettent leur retraitement numérique et la consolidation statistique. Les progrès en reconnaissance vocale permettront probablement, dans un futur proche, de mieux collecter pour ensuite mieux analyser ce qui se passe lors d'une formation au sein d'un groupe. L'IA viendra analyser les signaux faibles mais c'est encore loin.

Le Big Data et le SaaS constituent la démonstration d'une étape importante dans le contournement de ces limites structurelles entre la logique de l'ingénieur ancrée dans la réalité physique et « l'insoutenable légèreté de l'Être » pour paraphraser Kundera. Les capacités d'apprentissage, la transmission des savoirs, savoir-faire et savoir-être, ainsi que les ressorts motivationnels, sont au centre des démarches de formation.

L'apport des sciences humaines, de la psychologie du travail, et plus récemment des neurosciences, est difficilement intégrable dans un système informatique classique de type ERP (*Enterprise Resource Planning*). Le fait que le logiciel soit désormais dans le *Cloud* ne change rien, malgré tous les efforts marketing des éditeurs. L'interface et l'expérience utilisateur sont améliorées mais les fondamentaux sont les mêmes. C'est pourquoi aucun système informatique n'est en soi suffisant pour la formation s'il ne s'appuie pas également sur une vision pédagogique et une stratégie RH.

LA TECHNOLOGIE AU SERVICE DU CHANGEMENT

Ce livre n'a pas vocation à détailler les formidables avancées de la technologie dans le traitement informatique des processus de l'entreprise. Tous les secteurs bénéficient des nouvelles architectures notamment pour le SIRH. Après les *mainframes*, le Client-Serveur, les *Webservices* et le SaaS, voici que pointe le « *quantum computing* », la nouvelle génération d'informatique quantique, dont la puissance potentielle est bienvenue pour absorber l'explosion des applications d'IA.

Aujourd'hui, l'ensemble des solutions SIRH sont ou migrent rapidement vers des solutions *Cloud*. Ceci signifie que l'informatique, historiquement hébergée et administrée majoritairement sur les propres serveurs de l'entreprise, devient de plus en plus une ressource, une énergie distribuée entre de multiples clients, et que l'on paie à l'usage. C'est le modèle SaaS.

La partie formation du SIRH est l'une des plus intéressée par ces mutations, car ses utilisateurs ne sont pas des spécialistes ou des experts de tel ou tel métier, mais l'ensemble des collaborateurs et managers. Les collaborateurs veulent des solutions simples, efficaces et intuitives dans leur vie professionnelle comme dans leur vie de tous les jours. Les évolutions majeures sont la mobilité, l'aspect social et les apports de la data.

La mobilité : l'abolition du temps et de l'espace

L'utilisation du *Cloud*, la puissance de calcul et de stockage, révolutionnent les approches traditionnelles de l'informatique et des réseaux. La connexion permanente aux réseaux permet d'accéder à tout moment aux formations, aux catalogues, ou aux informations sur les personnes, ceci en tout lieu et sur n'importe quel smartphone ou tablette (ATA-WAD : *Anytime, Anywhere, Any Device*).

L'accès de type Web pour toutes les applications informatiques rend en effet transparentes la localisation et la temporisation qui, auparavant, marquaient les frontières du SI de l'entreprise. Tout semble désormais constamment accessible, sans contrainte. Cette simplicité apparente rend notre soif d'information inextinguible. L'information étant partout, l'accès au savoir n'est plus limité à un support (livre, cours) ou une source unique à un moment donné. J'accède au dernier MOOC de mon bureau, chez moi, dans le train ou au café, bientôt en connexion 5G.

Cet enthousiasme béat doit cependant être pondéré par le retour dans beaucoup d'entreprises de politiques de filtrage plus strictes, rendues nécessaires par les failles sécuritaires et qui bloquent souvent l'accès concret à certains sites à partir d'un poste professionnel ou l'utilisation de matériels personnels (BYOD : *Bring Your Own Device*), tels que smartphones ou tablettes pour se connecter au réseau et ressources de l'entreprise.

Là aussi, la crise sanitaire de 2020, transformant en quelques jours des millions de salariés en télétravailleurs, constitue un tournant.

Social : l'émergence du « CO »

Il semble que l'individualisme forcené de nos sociétés, allié à l'hyper connectivité, cherche à s'équilibrer avec la pratique de nouvelles règles sociales. L'amitié virtuelle sur

Facebook ou sur le réseau social d'entreprise est devenue un nouveau réflexe. La généralisation de la visioconférence avec Zoom ou Teams est un fait. Cette soif de partage et d'échange est un des éléments clé dans les nouvelles applications de type management des talents.

Toutes les solutions SIRH modernes intègrent *a minima* des capacités d'interfaçage, voire un module intégré de réseau social pour échanger au sein de communautés. Le mouvement semble bien établi, même si l'utilisation des réseaux sociaux internes reste encore largement perfectible. En matière de réseau social d'entreprise, les freins semblent désormais plus culturels que techniques. Les managers sont sur ce point des acteurs incontournables.

Les outils de type LMS/management des talents offrent de nouvelles possibilités et viennent modifier les pratiques de formation. Avec la mise à disposition d'espaces de stockage, de systèmes de référencement (identification de tutos, MOOC, documents intéressants sur l'Internet) et de « modules sur étagère », ils permettent par exemple :

- le partage de bonnes pratiques entre pairs, chacun des participants pouvant devenir un fournisseur de formation, un peu à l'image des « tutos YouTube » ;
- les recommandations de modules de formation, en mode « Netflix, les personnes qui ont suivi ce module ont également aimé celui-ci » ;
- la création de « playlist » : « vous désirez vous former au management des situations de crise ? utilisez notre playlist Manager en toute situation construite à partir d'un ensemble de modules disponibles sur notre portail formation » ;
- des immersions dans des univers 3D, *via* la réalité virtuelle, après captation avec une caméra 360°, puis ajout de contenu (quiz, consignes ou informations en réalité augmentée), avec un simple éditeur vidéo, broadcasté par les équipes métiers ou RH.

Les pratiques « 2.0 » ne sont pas que techniques. Elles doivent également répondre à une cohérence dans la culture managériale et dans l'évolution des métiers de la formation au sein de l'entreprise, au risque sinon de végéter au stade de l'expérience de laboratoire RH.

La data, de l'analyse décisionnelle à l'intelligence artificielle

La donnée est devenue en quelques années le nouvel or gris de la direction des Ressources Humaines. Très souvent mal exploitée, elle révèle (pour peu qu'elle soit disponible) de formidables potentialités. L'analyse des parcours de carrière permet d'identifier de nouvelles possibilités de mobilités qui étaient jusqu'à présent restées cachées, et donc de concevoir de nouveaux parcours qualifiants en interne. L'on pourrait également travailler sur des systèmes de recommandation des programmes ou cycles de formation accessibles aux collaborateurs directement à partir de leur portail salarié, etc.

Ces éléments, qui apparaissaient inaccessibles ou du domaine de la science-fiction il y a cinq ans encore, commencent à montrer leur efficacité, notamment en ce qui concerne les systèmes de recommandation.

L'ensemble de ces fonctionnalités repose sur la qualité de l'analyse des données. L'analytique RH au service de l'apprentissage artificiel (les algorithmes identifient les plus fortes corrélations au sein de la base de données et les transforment en règles

de fonctionnement) nécessite toutefois un effort important pour les entreprises désirant s'en doter. Il faut en effet travailler en amont sur la disponibilité et la qualité des données. Plus que les coûts de telles applications ou fonctionnalités, c'est aujourd'hui le principal frein à l'utilisation de ces nouvelles fonctionnalités, ce qui ne veut pas dire pour autant que l'on ne doit pas s'y aventurer, car si constituer un ensemble de données fiables et représentatives du fonctionnement de l'entreprise prendra du temps, c'est un investissement à envisager sur plusieurs années.

Enfin, et ce sera peut-être une véritable révolution pour le monde de la formation professionnelle, en combinant les données représentatives des parcours de formation, de l'activité économique, de la concurrence, etc., il est dorénavant possible de mesurer l'impact d'une formation sur le chiffre d'affaires par exemple. L'ère des data ouvre la porte et rend possible, sous certaines conditions, le calcul du ROI formation (*Return on Investment*). Entendons-nous bien, il ne s'agit plus d'un ROE (*Return On Expectation*), mais bien de rendre possible le calcul du retour sur investissement formation, venant ainsi consolider et légitimer le discours sur la nécessité de considérer la formation professionnelle comme un investissement, y compris sur le plan comptable.

LA DISPARITION DE LA TECHNOLOGIE AU PROFIT DE L'USAGE

Ux : les utilisateurs veulent une expérience d'usage simple, graphique et intuitive d'accès

« Ux » désigne l'expérience utilisateur (*User eXperience*). La révolution des interfaces tactiles succède à celle du multimédia. L'expérience utilisateur prime, non seulement pour la génération des *digital natives*, mais pour tous les utilisateurs. En quittant le bureau, en s'affranchissant du clavier et de la souris, la tablette et le smartphone, constamment connectés en haut débit, imposent une nouvelle exigence sur l'interface.

Ce n'est plus l'ingénieur qui impose ses règles, mais l'utilisateur qui valide avec ses « like » et en partageant sur Twitter ou LinkedIn son enthousiasme. Certains regrettent ce diktat de la forme sur le fond, du zapping sur la réflexion, mais l'adoption des solutions de formation par la majorité des utilisateurs est à ce prix. Le Portail RH, qui est le point de contact naturel entre salarié, manager et RH, doit rejoindre rapidement ces standards s'il veut être utilisé massivement avec une bonne satisfaction, une « bonne expérience client ».

Le mobile est le nouveau support de la vie numérique

En formation, cette mutation vers le mobile impose une refonte complète des présentations et des supports. La technologie *Responsive Design*, en adaptant automatiquement le code de l'application à l'appareil utilisé, répond à ce besoin.

Le design, ainsi que le respect des nouvelles règles de collaboration ou de partage sur les réseaux sociaux, sont indispensables à l'adoption par l'apprenant.

Au-delà de la forme, les équipes revoient également la structure même des contenus sous un format plus court, souvent illustré, pour contrer la tendance au zapping et au multitâche permanent des utilisateurs. Là aussi, les parallèles avec la communication ou le marketing donnent des pistes de solutions pour dynamiser les formations. La maîtrise de ces techniques, au croisement de l'informatique, de la communication et des RH, invite à constituer des équipes projets pluridisciplinaires adoptant des modes projets agiles.

Les prochaines révolutions de l'Ux

Pour le grand public, la diffusion rapide des interfaces vocales sur tous les appareils est une nouvelle étape (SIRI, Cortana, Alexa...). La reconnaissance vocale, popularisée par les assistants des GAFAM, est désormais une porte d'entrée naturelle, ou de restitution, des applications ATAWAD.

Elle s'imposera dans les deux prochaines années pour répondre à la miniaturisation des *devices*. La commande vocale est déjà le mode d'interaction naturel avec la montre connectée ou les enceintes. En entreprise, ces approches sont toutefois moins fréquentes que la réalité virtuelle et la réalité augmentée, dont les applications en formation sont de plus en plus nombreuses : formation à la sécurité, au management, etc.

LA GESTION DE PROJET FORMATION DOIT S'ADAPTER AUX NOUVELLES SOLUTIONS

Les méthodes agiles

Face aux enjeux et aux nouveaux rythmes de travail, il est essentiel de réviser les méthodes de gestion de projet en s'inspirant des meilleures pratiques. Les méthodes agiles, telles que SCRUM et ses dérivés, pratiquent le principe d'itérations rapides qui, à l'aide de « Sprint », permettent de délivrer rapidement des programmes validés par l'utilisateur.

Les expériences de #Hackathon sont encore rares en RH, mais ces mouvements démontrent le dynamisme en la matière. L'adhérence avec le socle SIRH Paie et Finance étant moins fort pour la formation, ce domaine constitue un bon terrain d'expérimentation.

La gestion des processus au centre du SIRH de la Formation

Fondamentalement, le SIRH est organisé autour de grands processus. Ils sont souvent techniquement autonomes (approche *Best of Breed*), où sont intégrés dans un seul outil (ERP) tous les schémas intermédiaires d'interfaçage existants dans les entreprises au fil des développements ou des réorganisations.

L'approche processus est remise en cause dans les domaines purement collaboratifs, car jugée trop rigide et structurante. Il est relativement simple de monter un projet léger *via* le SaaS pour répondre rapidement à un besoin. Cependant, la consolidation nécessaire des données sur la durée remet au centre du débat le besoin d'une vision plus globale afin d'éviter les incohérences de données ou les ressaisies entre les bases.

La reconstruction de l'organisation MOA/MOE

Les nouveaux produits redistribuent radicalement les rôles respectifs entre l'éditeur et les RH. Les solutions sont désormais paramétrables directement *via* des interfaces simples, sans réel besoin de codage. Il n'y a plus de développement spécifique mais plutôt une multitude d'options à sélectionner dans des listes.

De ce fait, les compétences nécessaires pour paramétrer un LMS ne sont plus informatiques mais plutôt fonctionnelles pour configurer l'affichage de sa version, version dont le code maître est commun à tous les clients et mis à jour plusieurs fois par an. Les RH sous-estiment cette charge chronophage, auparavant enfouie ou sous-traitée à la DSI dans l'étape de mise en place du projet, *a fortiori* si la multiplication des outils SaaS oblige à constamment jongler entre les astuces d'administration des produits.

LA QUESTION DE LA SÉCURITÉ ET DES DONNÉES PERSONNELLES

Le renforcement de la réglementation avec le RGPD a placé au centre des débats SIRH la question de la confidentialité des données personnelles et des traitements réalisés. La question est générale. Elle touche bien évidemment le domaine du SIRH Formation, qui stocke une multitude de données sensibles. Les RH doivent mettre en place les bonnes pratiques en la matière, car l'expérience montre que la faille provient souvent des comportements mêmes des utilisateurs. La collaboration avec la DSI est un facteur clé tant pour s'assurer de l'étanchéité du système que pour s'assurer du respect des obligations et du RGPD.



L'avis des Pros

LMS : les grandes tendances,

par Jacques Barzic, Directeur Technique (E-learning Touch)¹

Les « *Learning Management System* » (LMS) ont une fonction historique de diffusion de contenus de formation, mais ces progiciels ont considérablement évolué et proposent actuellement des fonctionnalités indispensables à une stratégie RH :

- Diffuser des contenus pédagogiques : rendre ces contenus accessibles, de partout, tout le temps, par des moyens techniques standardisés et disponibles pour le plus grand nombre et notamment le public visé.

...

1. En partenariat avec le *MagRH*.

...

- Organiser les contenus pédagogiques : rendre attractifs les contenus et les organiser pour répondre à la stratégie pédagogique imaginée par les concepteurs de la formation. Un LMS peut donc proposer aux apprenants des parcours de formation variés.
- Inscrire les apprenants : fournir à chaque apprenant un accès sécurisé et individualisé aux contenus. Cette attribution pourra se faire selon plusieurs critères : spécificités du profil de l'utilisateur, référentiels de compétences à acquérir, par exemple. D'autres types d'utilisateurs seront aussi créés, allant de l'administrateur du système aux formateurs (experts du contenu), en passant par les managers (chargés du suivi de des progressions des apprenants).
- Évaluer : durant une formation, les apprenants devront être évalués, soit pour se positionner, soit pour obtenir une certification. Un LMS propose des outils d'évaluation et de mesure des résultats individuels.
- Suivre les progressions : un des grands enjeux, pour les gestionnaires de la formation au sein des organisations, est de disposer d'informations détaillées ou consolidées sur les activités des apprenants dans leurs parcours de formation. Un LMS se doit de proposer des statistiques pouvant être exportables ou intégrées dans des tableaux de bord.

En analysant les demandes de nos clients et les cahiers des charges

récemment traités, nous avons repéré quelques tendances de fond qui façonnent les LMS actuels ou qui vont façonner, à court et moyen termes, le futur des LMS.

Au niveau pédagogique

Une des difficultés de la formation à distance est de maintenir l'attention et la motivation des apprenants, afin qu'ils progressent jusqu'à la fin de leur parcours. Pour cela, on peut activer trois leviers.

1) Proposer des contenus attractifs et interactifs : nous savons fabriquer des contenus scénarisés, médiatisés et très interactifs. De tels contenus sont parfois difficiles à produire directement dans un LMS. Ils sont alors produits dans des outils tiers (« Auteur » ou encore de « *Rapid Learning* »). Dans tous les cas, ces modules de formation communiqueront avec le LMS, selon des standards techniques établis (SCORM, xAPI). Outre ces contenus plus riches, le recours à un outil de production externe garantit la pérennité du patrimoine formation en cas de changement de LMS.

2) Proposer des affichages de la progression : à chacun des niveaux (parcours de formation, module, activité), l'apprenant doit être informé de sa progression. Cela lui permet de se repérer dans un parcours qui peut être long et de le motiver en lui indiquant le chemin parcouru et le chemin restant à parcourir. Pour cela, les LMS proposent différents outils : barre de progression, indications visuelles d'achèvement d'activités, affichage de pourcentages d'achèvement...

...

...

3) Proposer des dispositifs de ludification : sans tomber dans l'excès que cette pratique peut aussi engendrer, il est intéressant de pouvoir symboliser l'atteinte d'objectifs (par l'obtention de badges jalonnant le parcours, par exemple) ou d'exploiter le levier de la récompense (obtention de « points » qui donnent accès à des cadeaux de différentes natures). La mise en œuvre de ce type de dispositifs doit être réfléchi en fonction du public visé par la formation.

Au niveau du reporting

Bien que toutes les actions des apprenants soient tracées dans les LMS, ces derniers ne sont pas toujours personnalisables et il est parfois difficile de disposer des informations recherchées sur un seul document à destination des acteurs pédagogiques, administratifs ou financiers de la formation.

Pour pallier cette relative pauvreté des LMS, de nouveaux standards (xAPI, notamment) et de nouveaux systèmes entrent actuellement en scène.

L'objectif de ces nouveaux systèmes est de proposer :

- une analyse riche des données tracées par le LMS, et de croiser les données ;
- une restitution de cette analyse dans des tableaux consolidés ou des graphiques ;
- un affichage des résultats, en fonction du rôle de l'utilisateur, au sein même du LMS.

Il est techniquement possible aujourd'hui de faire communiquer ces systèmes d'analyse des données avec les LMS, afin que cela soit transparent pour les utilisateurs du LMS.

Au niveau de leur intégration dans leur environnement

Actuellement, une des demandes récurrentes est de faire du LMS une brique connectée aux autres briques existantes du Système d'Information (SI) de l'organisation ou, encore plus précisément, à son Système d'Information de gestion des Ressources Humaines (SIRH).

Ce chantier, très technique, est aujourd'hui en pleine effervescence. La multiplicité des informations à collecter et à restituer par le LMS, la variété des systèmes existants, rendent la tâche difficile, encore inachevée et les besoins ne sont toujours pas complètement décrits. Ceci étant, des grandes tendances émergent, qui seront certainement des fonctionnalités incontournables pour les futurs LMS. Certaines y sont déjà intégrées :

- récupération des données utilisateurs dans un annuaire centralisé pour, non seulement autoriser les accès aux LMS, mais aussi pour automatiser l'inscription de chacun aux parcours pédagogiques qui le concernent ;
- authentification unique (SSO) pour éviter les saisies multiples d'identifiant et de mot de passe, tout en préservant un bon niveau de sécurité ;

...

...

- communication vers le SI et/ ou le SIRH, d'informations sur le déroulé de la formation des apprenants : niveau de progression, résultats, temps passé, compétences acquises...

En conclusion de ce petit tour d'horizon, nous pouvons retenir trois choses :

- les LMS sont aujourd'hui complètement adultes pour leurs fonctionnalités socles :

diffuser, organiser des parcours de formations, y inscrire et évaluer les apprenants ;

- les LMS doivent être ouverts pour intégrer les apports d'outils spécialisés dans la production de contenus enrichis, dans la motivation des apprenants et dans le reporting ;
- le LMS du futur sera connecté et communiquera avec les autres systèmes de son environnement.

LE SIRH FORMATION ET L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

Si les technologies viennent rebattre les rôles et missions des responsables de formation en transformant en profondeur les interactions qu'ils ont avec chacun des acteurs de la formation professionnelle dans l'organisation, ces mêmes technologies viennent également transformer le rôle et les métiers de la conception des programmes pédagogiques. Les concepteurs doivent prendre en compte de nouvelles fonctionnalités et possibilités concernant là aussi l'utilisation de « capsules » multimédia, des techniques collaboratives, des communautés d'apprentissage, de la gamification et plus largement de l'évaluation.

FORMATION À DISTANCE : E-LEARNING ET BLENDED LEARNING

La formation à distance et le e-learning

La formation à distance recouvre tous les moyens disponibles pour proposer et suivre la mise à disposition, en mobilité ou à son bureau, de programmes de formation pour le collaborateur ou le manager. Les principes sont bien connus des équipes RH, qui diffusaient des supports multimédias sur CD il y a bien longtemps. Maintenant, un navigateur Internet ou un simple téléchargement permettent un accès instantané et mondial.

De plus, l'intégration récente dans tous les logiciels bureautiques de capacité multimédia, de webinars et de conférences virtuelles, rend ces techniques accessibles à tous, dès qu'une connexion avec un débit suffisant est disponible. Teams, Meet ou Webex sont devenus aussi familiers qu'Outlook ou Gmail, démontrant bien le glissement de l'ancien monde de la messagerie vers le collaboratif.

Le *blended learning* et la nécessité d'un SIRH Formation adapté

Le e-learning conventionnel a montré ses limites, tout comme les MOOC, dont le taux de complétion est généralement assez faible. Cette situation s'explique généralement par le fait que les supports de cours ne sont pas suffisamment adaptés (un grand nombre n'est que des copier/coller de programmes préexistants que l'on a numérisés sans réelle scénarisation), mais aussi sociologiquement parce que les gens veulent échanger et créer un collectif. L'importance de l'interstitiel dans les relations humaines, le plaisir de la pause-café, est un composant du succès bien connu des intervenants et qui relève du bon sens.

Avec le *blended learning*, il est possible de construire une ingénierie pédagogique alternant des phases virtuelles et présentielles avec des rythmes adaptés. Le suivi logistique et du contenu théorique de ces programmes bénéficie pleinement des nouveaux outils LMS, en intégrant l'accès à des sources académiques, des travaux à distance et des travaux « corps présent ».

La richesse du catalogue de formations disponible *via* le LMS est alors un facteur fort d'adhésion s'il est couplé avec la gestion en ligne des inscriptions, puis du suivi des évaluations à chaud et à froid.

MOOC ET SPOC

Les MOOC (*Massive Open Online Courses*) et les SPOC (*Small Private Online Course*) sont des tentatives pour répondre aux nouvelles demandes des salariés et apprenants en surfant sur les possibilités offertes par les nouvelles technologies. Techniquement, l'utilisation de plateformes dédiées et l'appui de prestataires spécialisés permettent d'absorber les contraintes inhérentes à ce type de projet.

Pour les MOOC, si le succès est au rendez-vous, les pics d'utilisation sont importants et compensent les coûts de réalisation qui ne peuvent se justifier que par l'effet volume. *A contrario*, le SPOC vise la même simplicité d'accès apparente pour l'utilisateur, mais dans une approche très qualitative et ciblée sur un périmètre précis de l'entreprise. Pour minimiser les coûts d'un SPOC, les entreprises n'hésitent pas à reprendre en l'adaptant à leur propre contexte un MOOC ouvert au grand public. Comme pour les *Serious Games*, ces démarches sont indépendantes d'un SIRH global ou talent.

LE COLLABORATIF : LABORATOIRE DES NOUVELLES PRATIQUES

Tous les auteurs du présent ouvrage soulignent l'évolution radicale des attentes des personnes au sein de l'entreprise en matière d'acquisition ou de partage des savoirs. La demande est centrée désormais sur un accès large et facile à des informations fiables, complémentaires de ce l'on peut trouver *via* une simple requête sur un navigateur Internet. Ce besoin de fiabilité, de qualité et de fond, se double d'une recherche de validation croisée avec ses amis, sa communauté. Dans l'entreprise, l'organisation de phases collaboratives *via* des réseaux et espaces partagés comme SharePoint ou d'autres plateformes renforcent les processus d'apprentissage.

LA GESTION ET L'ANIMATION DE COMMUNAUTÉS RÉELLES ET VIRTUELLES

La formation s'adresse aux mêmes « clients internes » que la communication RH. Là aussi, les recettes qui fonctionnent sont celles du monde 2.0 et 3.0. Elles imposent une implication directe de type *community manager* pour animer les groupes, impulser une dynamique, modérer si nécessaire les dérives.

LA GAMIFICATION, ÉVOLUTION NATURELLE DU MULTIMÉDIA DANS LA FORMATION

Techniquement, la réalisation d'un *Serious Game*, ou l'intégration de principes ludiques, courants en communication ou dans les jeux en ligne, utilise des logiciels très spécifiques et très éloignés du SIRH classique. C'est pourquoi ces opérations sont le plus souvent sous-traitées auprès de spécialistes du graphisme 3D.

Cependant, il ne faut pas sous-estimer le fond, le métier ou la compétence que l'on souhaite développer *via* ces animations. L'implication des opérationnels est donc essentielle pour composer une équipe pluridisciplinaire. L'un des principaux intérêts de ces démarches est qu'elles obligent à se mettre totalement dans la position de l'utilisateur pour être efficaces.

ÉVALUATION PAR SES PAIRS/360°

Tel un reflet de l'évolution sociétale qui généralise la notation par ses pairs, son réseau Facebook ou les autres clients (UBER, Airbnb), les solutions SIRH modernes intègrent la possibilité de notation 180° ou 360°.

Certains logiciels décernent des badges et recommandations comme dans le monde des réseaux sociaux externes. D'ailleurs, ces derniers commencent à proposer aux entreprises de déployer directement en interne ces mécanismes. Le niveau d'adhésion est très hétérogène selon les cultures. Un SIRH moderne sait jouer sur ces différences pour garder un tronc commun tout en maintenant une localisation satisfaisante.

Au-delà de la technique qui nécessite de bien valider l'impact sur les *workflows* et les processus Formation ou Talents, il s'agit tout d'abord de vérifier en amont l'alignement avec la culture d'entreprise, plus ou moins mûre à ces nouvelles pratiques.

LE RISQUE DE LA FRAGMENTATION

L'un des enjeux majeurs de la loi « Liberté de choisir son avenir professionnel », comme des précédentes réformes de la formation professionnelle, est de savoir rendre le collaborateur acteur de sa formation. Si les précédentes réformes n'ont pas réellement

atteint cet objectif, c'est en grande partie pour des raisons d'habitudes ancrées dans le fonctionnement de nos organisations, le plan de formation et son schéma de construction, le catalogue, les modalités d'inscription et de départ en formation étant autant d'outils encadrant la réalisation et le suivi des actions de formation. Mais l'on peut avancer que les technologies n'étaient pas véritablement disponibles. Elles sont aujourd'hui plus accessibles (notamment pour les grandes entreprises) : à nous de savoir nous en emparer.

Alors tout va-t-il pour le mieux et l'avenir du SI Formation s'annonce-t-il radieux ? Peut-être pas, car l'absence ou la rareté des outils a fait place à une multiplication des outils au service de la formation. Si le nombre d'éditeurs de plateformes LMS reste relativement restreint, et que l'on assiste en 2020 à des opérations de rapprochement/fusion/absorption chez les grands acteurs du marché, l'on constate en parallèle la multiplication de petites solutions de niche, utilisables sur certaines parties des processus de formation. Une étude BPI France/Le Hub datant de 2018 identifiait déjà plus de 450 solutions différentes disponibles sur le marché français, permettant de concevoir des parcours de formation, de créer des contenus, d'intégrer des capsules spécifiques (*gaming, micro-learning, P2P, VR*), d'évaluer les parcours ou de les optimiser (*adaptive learning*) avec de l'intelligence artificielle. Cette offre aboutit à une véritable fragmentation de la formation professionnelle dans son déroulé. L'un des enjeux majeurs des LMS dans les années à venir risque donc d'être en capacité de proposer une véritable interopérabilité de ces solutions et de passer du modèle Saas au modèle PaaS (*Platform as a Service*), afin d'embarquer tout le monde dans une expérience utilisateur cohérente et harmonieuse.

14

Les universités d'entreprise

JÉRÔME WAGNIER

Le nombre d'universités d'entreprise ne cesse d'augmenter. Dépasant leur territoire de prédilection que sont les grandes organisations, elles investissent aujourd'hui les PME. Sous cette dénomination se trouvent certes des réalités bien différentes ; du simple relooking d'un centre de formation jusqu'à l'exploitation d'une entité participant à la définition de la stratégie et à la réinvention des modèles de l'entreprise.

Pourtant, durant les deux dernières décennies, tout a changé.

Nous sommes définitivement sortis du phénomène de mode des années 2000 qui voulait que chaque grande entreprise se dote d'une université. Nous connaissons tous les causes de ce bouleversement : globalisation et accélération brutale de l'économie, hyper-compétition, émergence de nouveaux modèles managériaux et organisationnels, crises économiques successives, révolutions technologiques... Face à de telles turbulences, former les leaders et transformer les organisations n'a plus la même signification. Les missions des universités d'entreprise ont évolué en conséquence.

Pourquoi alors décider aujourd'hui de créer une université d'entreprise ? Créer une université représente un investissement conséquent. En ces temps d'incertitude et de contraintes, une telle initiative peut sembler paradoxale. En réalité, c'est précisément parce que les entreprises ont un besoin croissant d'anticiper et d'accompagner les grandes ruptures stratégiques que les universités sont plus indispensables que jamais.

Pour s'acquitter de leurs missions, elles doivent sans relâche se réinventer et assurer leur propre transformation pour servir celle de l'entreprise.

DÉFINITION ET HISTORIQUE

DÉFINITION(S)¹

La définition des universités d'entreprise la plus souvent citée est celle de Allen (2002)² : « Une université d'entreprise est une structure éducative constituant un outil stratégique destiné à aider son organisation-mère à atteindre ses objectifs en cultivant l'apprentissage individuel et organisationnel, la connaissance et la sagesse ».

Dans sa définition, Meister (1998)³ introduit des dimensions complémentaires, notamment en matière de cibles et de culture :

« Une université d'entreprise est une entité stratégique centralisée permettant l'éducation et le développement des employés et des membres de la chaîne de valeur, tels que les clients, les fournisseurs et les distributeurs. Elle est le principal vecteur de diffusion de la culture de l'organisation, favorisant non seulement le développement de compétences professionnelles, mais également de compétences essentielles comme apprendre à apprendre, le leadership, la pensée créative et la résolution de problèmes ».

Enfin, Renaud-Coulon (2002)⁴ apporte un complément majeur en précisant que leur vocation dépasse la sphère économique pour intégrer les dimensions sociales et sociétales : « Les universités d'entreprise sont de véritables instruments politiques ayant pour vocation d'aider à affronter la complexité et les ruptures, à forger l'identité et l'âme de l'entreprise, enfin à rendre le stratégique opérationnel. Leur finalité consiste à aider à mettre en œuvre les stratégies d'affaires dans toutes leurs dimensions humaines, sociales, économiques, financières, technologiques et environnementales ».

En synthèse, on retrouve trois attributs communs.

- Une mission résolument **économique** qui consiste à servir la stratégie de l'entreprise. De la réflexion stratégique au déploiement opérationnel, il s'agit de garantir l'alignement de l'ensemble des entités et équipes pour contribuer à l'atteinte des objectifs.
- Une vocation **éducative** qui intègre le développement des compétences individuelles et organisationnelles. Cette mission est à la fois la plus classique et la mieux maîtrisée, ce qui explique la place des universités dans le paysage général de la formation.
- Et enfin, une dimension relative à l'identité de l'organisation. L'université d'entreprise est ici à la fois la source et le vecteur de **la culture et des valeurs Corporate**.

1. Le présent chapitre emprunte largement aux travaux passés réalisés avec Bruno Dufour, expert et conseil apprécié des nombreuses institutions académiques et universités d'entreprise, et notamment à un essai produit en commun : « Universités d'entreprise, vecteur d'innovation et de transformation ».

2. Allen Mark (2002), *The Corporate University Handbook : Designing, Managing and Growing a Successful Program*, Amacom.

3. Meister Jeanne C. (1998), *Corporate Quality Universities : Lessons in Building a World-Class Work Force*, Irwin Professional Publishing.

4. Renaud-Coulon Annick (2002), *Universités d'entreprise ; vers une mondialisation de l'intelligence*, Village Mondial – Source complémentaire : Étude du GARF, mars 2011.

Cette mission inclusive cible non seulement les collaborateurs de l'entreprise mais aussi une part croissante des acteurs de son écosystème (partenaires, clients...).

Au-delà de ces similitudes, le terme d'université d'entreprise regroupe pourtant des réalités très différentes. La question se pose donc légitimement de savoir ce qui distingue une université d'un centre de formation, d'une académie ou encore d'un institut ou d'une école métier. Sous chacune de ces dénominations se trouve une entité éducative. Il n'est pourtant pas simple d'apporter une réponse définitive à cette question, d'autant que certaines universités, comme celle de Fiat, avaient choisi la dénomination d'Institut alors que des centres de formation se sont rebaptisés universités pour des raisons de positionnement, sans pour autant faire évoluer leur proposition de valeur.

On peut cependant observer que les académies et les écoles métiers se focalisent souvent sur des expertises ou fonctions (finance, achat, ventes, marketing, *supply chain*...). Les centres de formation quant à eux ont généralement l'ambition de couvrir de manière plus complète les référentiels d'une organisation.

Notre point de vue est qu'une université pourrait accueillir en son sein toutes ces entités... le contraire n'étant pas envisageable comme nous le verrons lorsque nous préciserons les territoires d'intervention d'une université d'entreprise. On peut donc conclure en conseillant à une organisation qui souhaite créer son université d'entreprise de définir avec précision les territoires respectifs des différentes entités et les modalités de leur collaboration, si elle ne veut pas voir se développer rapidement une concurrence contre-productive.

UNE BRÈVE HISTOIRE DES UNIVERSITÉS D'ENTREPRISE

On ne refait pas l'histoire ; c'est donc l'historique d'un précédent ouvrage¹ que nous proposons ici, naturellement complété des dernières tendances impactant les universités d'entreprise.

La tradition de former les salariés à grande échelle remonterait à la Révolution industrielle. Robert R. Locke relie directement entre eux les formations supérieures en ingénierie ou en économie, la montée en puissance du management en tant que discipline scientifique (Taylor, Fayol...) et l'essor de l'industrie. Il va même jusqu'à résumer le sujet à la question de la poule et de l'œuf : « Est-ce l'industrie qui est à l'origine du développement de la formation ou les efforts de qualification qui ont permis l'essor de l'industrie ? ».

Pourtant, la formation ne concernait pas les ingénieurs qualifiés dans le sens où on l'entend aujourd'hui, et seule une heureuse élite passait par l'université publique ou les écoles professionnelles. Dans le même temps, il convient aussi de distinguer les États-Unis, où l'industrie s'intéressait aux processus à des fins tayloristes (« le fordisme »), et l'Europe, plus soucieuse d'investir dans des équipements et, de ce fait, moins préoccupée par le développement de l'organisation du travail.

1. Dufour Bruno et Wagnier Jérôme (2009), *Universités d'entreprise, vecteur d'innovation et de transformation*, CrossKnowledge.

Les précurseurs

Les universités d'entreprise sont nées avant la Seconde Guerre mondiale. La première a été créée par General Motors en 1920, suivie de Northrup Aircraft en 1940. Les premiers développements conceptuels sur le management stratégique datent d'ailleurs de cette époque.

Cela dit, il faut attendre un certain temps avant que la formation du personnel dans son ensemble ne soit considérée comme un facteur de performance et devienne partie intégrante des négociations sociales.

Les années 1950 voient une première accélération du phénomène avec la création d'universités dont l'objectif est d'accompagner la forte croissance internationale de leurs organisations-mère en garantissant la cohérence en termes de valeurs et de pratiques (McDonald's, Disney, Motorola...).

Dans certains pays (en France, notamment, après les événements de Mai 68 jusqu'à l'adoption de la loi de 1971), des procédures et des réglementations sont mises en place et les budgets sont calculés en fonction de la masse salariale.

Au-delà de la dimension sociale, l'idée de l'impact sur la performance économique fait son chemin, au point qu'aujourd'hui, malgré les crises successives, les grandes entreprises consacrent au développement des hommes et des organisations jusqu'à 6 ou 7 % de leur masse salariale.

En 1972, Fiat fait figure de précurseur en Europe en lançant son université d'entreprise : Isvor, « Istituto Sviluppo Organizational » (Institut de développement organisationnel). Un nom en forme de défi puisqu'à l'époque l'organisation n'était pas pensée comme un enjeu pour l'entreprise. L'Isvor a compté en son sein jusqu'à 150 enseignants à plein temps, nombre revenu à une quinzaine aujourd'hui.

Elle continue d'être considérée comme la première université d'entreprise européenne faisant appel à des centaines de partenaires externes, consultants et universitaires.

Les années 1980 et 1990

Les années 1980 voient une accélération notable du nombre de création d'universités d'entreprise. Beaucoup de groupes internationaux y voient le moyen d'affirmer leur identité et de garantir leur cohérence dans un contexte de mondialisation où s'opèrent de vastes mouvements de fusion et d'acquisition. C'est à cette époque que Capgemini, Carrefour et Accor créent leurs universités.

Le phénomène se poursuit dans les années 1990 pour faire face à de nouveaux défis que sont l'attraction et la rétention des talents, d'une part, le pilotage du changement, d'autre part.

En 1985, les États-Unis comptent dix-huit universités d'entreprise, nombre qui ne va cesser de croître pour atteindre 2 000 aujourd'hui, à comparer aux 2 000 universités traditionnelles du pays.

Le paysage actuel

La plupart des grands groupes, que ce soit en Europe, en Asie ou aux États-Unis, possèdent aujourd'hui leur propre université. Si l'une des plus importantes est celle d'Accenture à Saint-Charles (Indiana), avec son immense campus (2 000 chambres, 700 personnes à temps plein) et ses 60 000 participants annuels, la plus réputée demeure celle de GE (General Electric) à Crotonville, dont « Neutron » Jack Welch avait fait la promotion en 1988.

Aujourd'hui, la plupart des entreprises du CAC 40 possèdent leur université d'entreprise dont le nombre total est estimé à 320, faisant de la France le second pays en nombre d'universités d'entreprise au monde. Loin de s'arrêter, le phénomène gagne à présent les PME et les structures associatives.

Associations et experts

Dans plusieurs pays, des associations ont aussi été créées pour faciliter les échanges entre responsables d'universités d'entreprises.

Parmi les plus réputées et actives, on trouve :

- Corporate University Exchanges (Jeanne Meister).
- Global Council of Corporate Universities (Annick Renaud-Coulon).
- Global Association of Corporate Universities & Academies (Richard Dealtry).

En 2001, la Fondation Européenne pour le Développement du Management (EFMD)¹ à Bruxelles, qui réunit plus de 400 écoles de commerce et près de cent multinationales, lance le projet CLIP (*Corporate Learning Improvement Process*) pour évaluer et accréditer les universités d'entreprise.

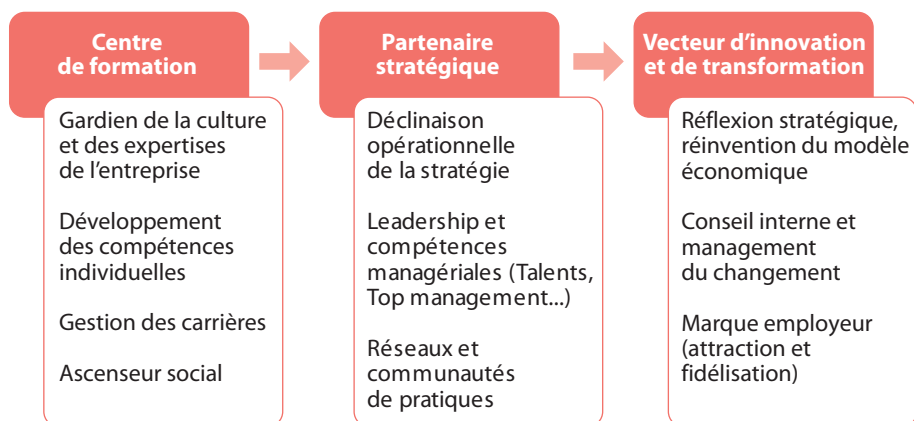
Enfin, sur la dernière décennie, les Business Schools ont fait évoluer leur relation avec les universités d'entreprise de la défiance à la collaboration. Elles coopèrent désormais fréquemment à la conception et au déploiement des programmes de ces universités. L'ouvrage de l'IMD, *Mastering Executive Education* (Paul Strebel, Prentice Hall, 2005), qui constitue une référence sur les apports possibles des Business Schools aux universités d'entreprise, explique pourquoi les premières comprennent si clairement les besoins de leurs consœurs Corporate.

LE CYCLE DE VIE DES UNIVERSITÉS D'ENTREPRISE

Liée par nature au monde de l'économie, l'université d'entreprise est vouée à s'adapter en permanence, pour des raisons à la fois externes et internes. L'évolution de l'environnement et de la concurrence les pousse à anticiper, alors qu'en parallèle les besoins des entreprises génèrent pour elles de nouvelles missions.

Michael Heuser, qui a dirigé la Lufthansa School of Business, décrit trois phases de développement de l'université d'entreprise.

1. www.efmd.org



Les phases de développement de l'université d'entreprise

Il est aujourd'hui possible d'envisager une **4^e phase** qui intégrerait :

- l'ouverture de l'entreprise en termes de publics (collaborateurs, partenaires, grand public...) ;
- l'extension de son territoire de recherche notamment par le biais de partenariat ;
- l'intégration de ses missions sociétales et environnementales.

MISSIONS ET TERRITOIRES

UNE VISION PARTAGÉE

La création et le succès d'une université d'entreprise ne sont jamais le fruit d'un « heureux hasard ». Elles sont toujours la concrétisation d'une vision. Cette vision est élaborée et exprimée en adéquation avec les objectifs de moyen et long termes de l'entreprise. Elle devra donc à ce titre être unanimement validée par le comité de direction.

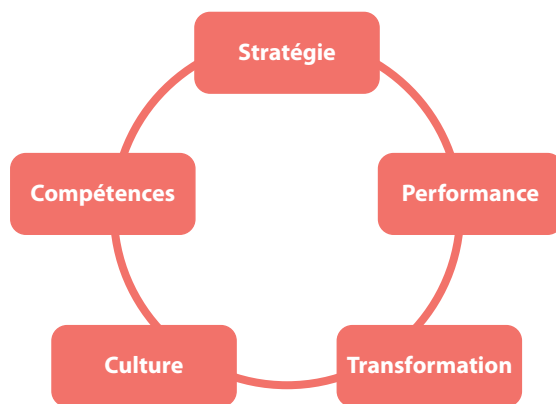
Cette vision partagée devient la source de trois leviers majeurs pour l'université :

- elle est le mandat qui génère engagement et excellence au sein de ses équipes et pour l'ensemble des acteurs internes et externes qu'elle devra mobiliser ;
- elle est une condition *sine qua non* de légitimité par le fait qu'elle s'inscrit dans les enjeux stratégiques de l'organisation ;
- elle est un puissant gage de sens pour ses clients qui perçoivent la cohérence entre la stratégie de l'entreprise et la proposition de valeur de l'université.

Ce mandat doit rapidement se traduire en raison d'être et en missions avant de s'incarner dans une marque et une organisation.

DES OBJECTIFS STRATÉGIQUES

Qu'elle le soit à l'initiative du P.-D.G., du Comité Exécutif ou de la direction des Ressources Humaines, les objectifs d'une université d'entreprise répondent presque toujours aux cinq mêmes enjeux. Nous présentons ci-dessous ces cinq missions par ordre décroissant de fréquence constatée au sein des universités d'entreprise.



Les cinq missions d'une université d'entreprise

Stratégie

Il s'agit ici d'optimiser le déploiement de la stratégie aux différents niveaux de l'organisation. Cette mission d'alignement stratégique est résolument opérationnelle et tendue vers les résultats. Elle conjugue des actions volontaristes (séminaires, communication, accompagnement du changement, animation des réseaux...) et le discours général de l'université en cohérence constante avec les priorités de l'organisation.

Compétences

Nous sommes ici au cœur de la vocation éducative de l'université. Nous y retrouvons donc les missions les plus classiques que sont :

- les programmes d'intégration des nouveaux embauchés ;
- les formations et qualifications dans les compétences métiers et transversales ;
- les programmes institutionnels d'accompagnement de la mobilité ;
- l'identification et la prise en charge des hauts potentiels (talents).

Des actions complémentaires s'inscrivant dans le long terme permettent de distinguer la mission Compétences de l'université de la simple gestion d'un catalogue de formation :

- le développement d'une culture de l'apprentissage par la sensibilisation et la mobilisation des parties prenantes et la promotion de l'intelligence collective. L'objectif est ici de transformer l'entreprise en organisation apprenante, voire enseignante ;
- la qualification, la modélisation et la diffusion des bonnes pratiques (KM, communautés de pratiques) et la préservation des compétences rares et discriminantes de l'entreprise ;
- la rationalisation de la formation entre divisions et défragmentation de l'offre de formation ;
- la politique Qualité s'assurant de la mise en œuvre des meilleures pratiques pédagogiques. Par cette dimension, l'université devient centre d'excellence et référente pour l'ensemble des acteurs de la formation de l'entreprise.

Culture

La définition classique de l'université d'entreprise intègre une forte dimension culturelle. Dans un environnement qualifié aujourd'hui de VUCA (cet acronyme anglais décrit quatre caractéristiques du monde contemporain : Volatilité, Incertitude, Complexité et Ambiguïté), les collaborateurs sont en quête de sens et de repères.

L'université d'entreprise doit donc incarner et diffuser la raison d'être, les valeurs, les codes et l'histoire de l'entreprise. Cette mission est essentielle pour des organisations qui se sont rapidement développées à l'international, notamment par le biais d'acquisitions. À ce titre, de nombreuses universités ont ces dernières années été porteuses de projets baptisés « One Company », dont la vocation était de promouvoir la culture commune de leur organisation.

L'université est aussi le creuset où se rencontrent les collaborateurs de tous horizons. Elle contribue au décroïsonnement, à la collaboration, à la transversalité et à l'animation de réseaux et de communautés au sein de l'entreprise.

Enfin, elle est une composante majeure de la marque employeur et, en ce sens, un puissant levier d'attraction et de fidélisation des talents ainsi qu'un relais de la communication Corporate.

Performance

En complément de l'alignement stratégique, l'université peut être sollicitée pour accompagner une entité ou une fonction spécifique dans la résolution d'une problématique opérationnelle. Elle assume alors un rôle de consulting interne visant à améliorer rapidement la performance.

Son action intégrera possiblement de la formation et un accompagnement du changement en faisant appel à des experts internes et externes. Il est souhaitable que de telles missions se concluent par une action de capitalisation pour être ensuite exploitables dans le cadre de la mission Compétences ou adaptées pour servir avec agilité d'autres entités faisant face à des problématiques comparables.

Transformation

Enfin, ce qui doit caractériser le plus clairement la dimension stratégique de l'université est sa capacité à s'inscrire dans une perspective de long terme et donc de ne pas céder aux injonctions court-termistes de l'organisation. Cette dernière mission intègre et dépasse volontairement la notion d'innovation ou de changement.

Dans un monde en mutation perpétuelle, il n'est plus envisageable de considérer le changement comme un événement extraordinaire. Il devient un processus permanent invitant à la réinvention continue de l'organisation.

On trouvera donc les actions suivantes présentées par ordre croissant d'impact sur le devenir de l'entreprise :

- accompagnement des initiatives de la Direction Générale (la digitalisation des organisations est actuellement un projet fréquemment confié aux universités) ;
- veille sectorielle et métier, benchmark ;

- création d'un laboratoire d'innovation ;
- réinvention du modèle économique de l'entreprise.

Le mandat défini par la direction à l'université d'entreprise est le plus souvent une combinaison de ces différentes missions, avec des évolutions importantes du « mix » pouvant survenir avec le temps.

C'est précisément ce mix qui va définir le territoire d'intervention de l'université.

DES TERRITOIRES D'INTERVENTION

La carte n'est pas le territoire ; il est cependant bien utile de pouvoir positionner les différentes missions confiées à l'université d'entreprise. La figure p. 326 dessine les contours des territoires d'intervention les plus significatifs d'une université d'entreprise. Ils se déclinent sur deux axes.

Axe horizontal (*Coverage/ Leverage*)

Le **Coverage** correspond à l'optimisation de la couverture des référentiels de l'entreprise. Il s'agit ici de formaliser les compétences et les processus pour y faire correspondre des solutions de formation et de partage. On trouve ici principalement la formation et le *Knowledge Management*. Cette démarche se construit dans le temps et n'est pas directement corrélée à la stratégie de l'organisation.

Le **Leverage** représente la contribution directe de l'université à la stratégie de l'organisation. Il regroupe toutes les actions visant à soutenir le déploiement de la stratégie aujourd'hui (alignement) et demain (transformation).

Axe vertical (Individu/Organisation)

On considère en premier lieu le développement de l'**Individu**. On trouve donc dans ce cadran la vocation éducative de l'université dans son acception la plus classique. Ceci englobe donc le catalogue de formation, l'*assessment*, le coaching, les programmes hauts potentiels ou encore des formats plus innovants de formation (SPOC, codéveloppement...). On y retrouve aussi la dimension Centre d'excellence menant l'innovation pédagogique, pilotant la qualité et prodiguant des conseils.

Le développement de l'**Organisation** occupe la partie supérieure de notre carte. On y trouve toutes les activités menées par l'université dans le but de capitaliser les pratiques, de renforcer la performance et d'accompagner la transformation.



Source : People and Organisation Development Compass, Dufour B. et Wagnier J. (2009)

Les territoires d'intervention d'une université d'entreprise

Notons que le cycle de vie des universités d'entreprises décrit précédemment montre une migration progressive du cadran classique de la formation *Coverage/Individu* vers le cadran *Leverage/Organisation*, regroupant les missions d'accompagnement de la transformation. Le fait d'investir ces nouveaux territoires distingue clairement le centre de formation de l'université d'entreprise. Cette migration implique naturellement pour les équipes de l'université de développer des compétences radicalement nouvelles.

Dès lors que les missions et les territoires d'intervention sont clairement définis, l'université doit se doter d'une gouvernance pour définir sa proposition de valeur, sa chaîne de valeur et sa stratégie.

ORGANISATION ET GOUVERNANCE

Il serait évidemment prématuré et même dangereux de se poser des questions relatives à l'exploitation de l'université avant d'avoir clairement établi sa vocation, ses missions et son territoire. Les entreprises qui se sont attaquées au *Comment* avant d'avoir précisé le *Pourquoi* se sont généralement heurtées à des difficultés tant organisationnelles que politiques.

À ce stade, se posent des questions à la fois symboliques et impliquantes pour construire une réalité et une image perçue de l'université en parfaite cohérence avec la vision. Parmi ces questions, voici celles qu'il nous apparaît incontournable d'adresser :

- identité et rattachement ;
- nomination du dirigeant ;
- qualification de l'écosystème ;
- définition des publics cibles ;
- organisation générale ;
- business model ;
- gouvernance.

IDENTITÉ ET RATTACHEMENT

Le choix du nom de l'université peut sembler anodin de prime abord. En réalité, il s'agit d'établir la marque qui portera à la fois le positionnement et la promesse de l'université. Au-delà des différentes dénominations possibles citées dans la définition (Académie, Institut, École métier...), il faudra réfléchir de manière rigoureuse à l'identité et aux attributs de la marque (logo, charte graphique...).

En ce qui concerne le rattachement de l'université, chaque entreprise fera son choix en fonction de sa culture et de son mode d'organisation propres. Il est pourtant essentiel de considérer l'influence prépondérante du choix de l'entité de tutelle sur l'activité de l'université. Si les Ressources Humaines privilégieront le développement des talents et la promotion d'une culture commune, pour le Comex ce sera la mise en œuvre de la stratégie ou la résolution des problèmes qui primeront. Quant au Directeur Financier, il se focalisera sur la performance financière alors que le Marketing suivra l'évolution du chiffre d'affaires et l'impact sur le mix. Confier la direction de l'université d'entreprise à l'un ou à l'autre, c'est finalement choisir ses indicateurs et ses objectifs.

En règle générale, pour réussir, l'université doit être considérée comme un investissement à long terme et rester positionnée au niveau stratégique. Après avoir décidé de sa création, le P.-D.G. en confie souvent le mandat aux RH, même s'il existe des cas de plus en plus nombreux dans lesquels les universités d'entreprise lui rapportent directement. Si les RH sont un partenaire légitime, l'université d'entreprise doit avant tout servir les priorités stratégiques de l'entreprise, sans quoi elle risque de limiter son périmètre aux missions classiques de la formation. Or, dans une conjoncture avare en temps et en budget, les exigences doivent avant tout porter sur les opérations et la performance.

Enfin, ce positionnement doit être cultivé dans le temps. D'un manque de proximité, notamment avec le top management, peut résulter un effet de silo, puis une marginalisation dramatique pour le positionnement et l'efficacité de l'université d'entreprise. Dans ce cas, elle risque de devenir une entité à part au sein de l'entreprise, possédant ses propres indicateurs de performance et laissant ses équipes travailler sans connexion avec les opérations. Une implantation éloignée du siège accroît encore ce risque. Enfin, si la gestion des carrières et de la mobilité est gérée par une autre entité, cette dernière risque de ne pas intégrer dans ses processus les ressources et prestations de l'université, l'éloignant encore de sa probable mission de préparation du futur de l'entreprise.

DIRIGEANT

Les responsables d'université d'entreprise qui réussissent ont toujours un tempérament d'entrepreneur et gèrent leur université comme une Business Unit. Ils recherchent la performance, s'attachant à servir leur client sans jamais perdre de vue leurs objectifs de résultat. Ils observent ce que font les autres universités d'entreprise, sans chercher à les imiter. Devant une difficulté (retournement de conjoncture, crise financière...), ils font ce que fait tout dirigeant : se confronter à la réalité, analyser, fixer de nouvelles priorités, imaginer des solutions nouvelles et originales, gérer les coûts et s'adapter aussi vite que possible. Ils agissent en véritables partenaires, semblables aux autres membres du Comex, et figurent le plus souvent parmi les tops managers.

Le choix du dirigeant de l'université est donc déterminant. Bien souvent, ses premiers challenges seront plus politiques que techniques. Une très bonne connaissance de l'entreprise, de sa culture, de sa stratégie et un solide réseau interne représenteront de puissants atouts. Il n'est donc pas indispensable qu'il soit un expert des métiers de l'entreprise ni de la pédagogie ; pour cela, il pourra s'appuyer sur les managers et experts internes ainsi que sur des partenariats externes. Si personne en interne ne correspond à ce profil, la nouvelle recrue devra bénéficier du soutien d'un mentor ayant une parfaite connaissance des réseaux internes.

PUBLICS CIBLES

Dès lors qu'elle vise l'alignement stratégique à tous les niveaux de l'organisation, on pourrait penser que l'université d'entreprise s'adresse à tout le personnel, du top management à l'ensemble des collaborateurs. Dans les faits, et notamment pour ce qui concerne le développement des compétences, son public cible n'est pas nécessairement aussi large.

Les missions prioritaires définissent certainement les cibles. En retour, les publics réellement adressés éclairent l'orientation de l'université. On peut aisément établir les correspondances suivantes :

Correspondance public/orientation

Public	Orientation
Top management	Priorités stratégiques et transformation
Responsables de BU	Développement de la performance
Hauts potentiels	Développement du leadership
Ensemble du personnel	Centre de formation classique

Si les premières universités focalisaient leurs actions sur la formation des managers et des ingénieurs, on constate que de plus en plus d'universités se veulent aujourd'hui *universelles*. Le principal risque, dans une période de ressources

contraintes, est de sacrifier certaines missions (alignement ou transformation) pour satisfaire une cible plus large et de limiter son action à celle d'un centre de formation classique.

Un autre phénomène marquant est l'ouverture de l'université à de nouvelles cibles lorsque l'organisation migre vers une logique d'entreprise *étendue*. L'université va alors offrir des prestations spécifiques aux clients, partenaires et même aux particuliers... Pour une organisation apprenante, c'est l'opportunité de jouir des vertus et bénéfices d'une *organisation enseignante*.

En tout état de cause, on voit l'importance pour l'université de réaliser une qualification précise et une segmentation rigoureuse de ses cibles pour élaborer des solutions adaptées.

ORGANISATION GÉNÉRALE

La meilleure organisation n'existe pas *a priori* ; elle se construit en fonction de multiples paramètres incluant la culture d'entreprise, la maturité RH, les moyens disponibles, l'ambition des dirigeants...

Les universités d'entreprise peuvent être structurées de différentes façons d'un point de vue des prestations proposées. Le schéma le plus répandu s'appuie sur les directeurs de programmes qui, sous l'égide du Responsable de l'université, entrent en relation avec leurs publics/clients pour définir leur offre. D'autres universités sont organisées en fonction du niveau des participants ou des priorités stratégiques. Certains grands groupes ont mis en place des Directeurs de « Collège » par métier ou expertise, comme dans le secteur de l'automobile, où une université d'entreprise peut avoir un collège Mécanique, un collège Ingénieurs, un collège Management ou un collège Marketing & Ventes. À titre d'illustration, Deutsche Bank a mis en place une organisation matricielle couvrant à la fois secteurs et pays, de sorte que les responsables de programme connaissent parfaitement leurs clients et le business qu'ils servent.

Un pilotage transversal s'impose pour les questions logistiques et technologiques (site Web, e-learning, plateformes, relations avec les prestataires...). Nous verrons plus loin (chaîne de valeur) de quelle manière ces expertises s'inscrivent dans l'organisation de l'université.

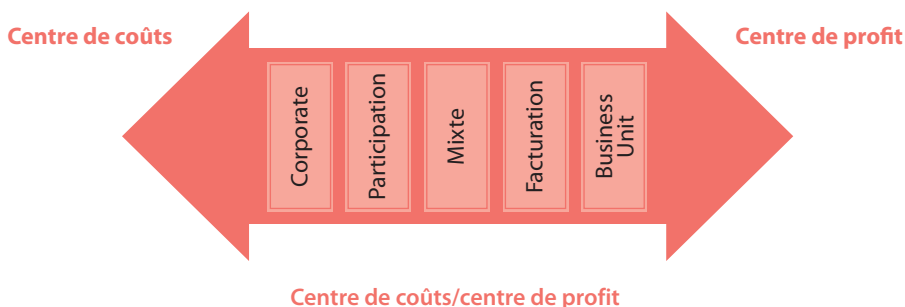
En outre, il est essentiel de considérer le positionnement de l'université par rapport à l'ensemble des autres entités en charge du développement des compétences individuelles et organisationnelles, notamment en définissant son positionnement « Glocal » (conjugaison de Global et Local). Une culture d'entreprise fortement centralisée amène souvent une localisation de l'université directement au siège. C'est d'ailleurs une option souvent favorable lorsqu'il s'agit, au départ, de créer un sentiment d'appartenance, de promouvoir la stratégie ou de faire découvrir l'entreprise dans la pluralité de ses métiers et BU. Progressivement, les enjeux devenant plus locaux, l'université s'adaptera, se déplaçant ou déléguant la partie « adaptable » de ses programmes (*suitcase programs*). La direction de l'université pourra rester centralisée alors que les prestations seront localisées. L'étape suivante est souvent la création d'un réseau d'universités de proximité, gérées sur zone et coordonnées depuis le siège.

Chacune aura la possibilité de prendre la responsabilité d'une expertise et de créer des programmes adaptés pour l'ensemble du réseau. Le rôle du directeur de l'université au niveau Corporate est alors comparable à celui du responsable d'une université multi-campus : il définit la politique générale, les principaux processus et gère les ressources et moyens partagés, décidant notamment des choix technologiques qui vont s'imposer à tous.

Enfin, la constitution de l'équipe de l'université est probablement la question la plus délicate à adresser aujourd'hui. Après avoir constitué des équipes parfois très importantes dans les années 1980 et 1990, la plupart des universités d'entreprise ont drastiquement réduit leurs effectifs pour faire face aux politiques de rigueur imposées par les crises successives. *More with less* est devenu la nouvelle règle du jeu. La complexité de l'environnement invite les universités à renforcer leur ambition et multiplier leurs actions. Dans le même temps, la digitalisation et les évolutions majeures en matière de sciences cognitives requièrent des expertises plus nombreuses. Cependant, peu d'universités ont vu leur budget croître à la vitesse des ruptures stratégiques qu'elles doivent accompagner. Si nous ne pouvons le faire avec plus de moyens, nous devons le faire différemment ; les universités doivent se réinventer pour être en mesure demain d'accompagner la transformation de leurs organisations-mères.

BUSINESS MODEL

L'université d'entreprise sera-t-elle financée par le siège ou sera-t-elle une Business Unit qui facture ses clients ? **Centre de coûts ou centre de profit ?** Entre ces deux pôles, une multitude d'alternatives sont envisageables. Voici cinq modèles partant d'un financement total de l'université à une autonomie financière complète par le biais de la facturation des prestations.



- **Corporate** : l'université est un centre de coûts dont le financement est totalement pris en charge par le Corporate. Le budget fait l'objet d'un calibrage annuel en cohérence avec les missions définies par le Comex. Ce modèle apparemment confortable présente pourtant deux inconvénients majeurs. Il limite la maîtrise dont dispose l'université sur son budget, et la difficulté à valoriser les prestations, voire la gratuité perçue, peut nuire au positionnement de l'université.
- **Participation** : l'université est financée par le Corporate qui refacture les entités sur la base d'une clé de répartition, souvent liée à l'effectif. La contribution génère un

« droit d'usage » que les entités les plus rigoureuses utiliseront jusqu'à atteindre et dépasser une sorte de point mort.

- **Modèle mixte** : le Corporate finance l'investissement initial, qu'il s'agisse de la création de l'université, de la recherche ou de l'ingénierie des programmes, et les clients internes s'acquittent de frais de participation.
- **Facturation** : à partir de ce stade, l'université devient un réel centre de profit. Son financement dépend directement de la qualité de sa proposition de valeur. Ce modèle très stimulant introduit un risque en générant un impératif de résultat qui peut nuire aux objectifs de long terme de l'université.
- **Business Unit** : dans ce cas, l'université devient une entité qui facture non seulement ses clients internes mais qui peut compléter ses revenus par une facturation à des cibles externes.

Dans les deux derniers cas, le niveau de centralisation de l'entreprise aura un impact considérable sur le financement et donc le fonctionnement de l'université. Elle pourra être un fournisseur incontournable – voire exclusif sur certains domaines –, ou au contraire être systématiquement mise en compétition avec d'autres acteurs du marché. Il est clair que la seconde option lui fait perdre à la fois de sa légitimité, de sa rentabilité et de son pouvoir fédérateur par rapport à la stratégie et à la culture d'entreprise.

Dans tous les cas, on constate à nouveau que les seules expertises pédagogiques ne suffisent plus pour créer et piloter une université ; le consulting, le marketing et la finance s'imposent aux équipes comme des compétences indispensables.

GOUVERNANCE

Pour préserver l'intégrité de la vision initiale, rien ne vaut la confrontation régulière dans le cadre d'un Comité de pilotage présidé par le P.-D.G. et dans lequel sont représentées les Ressources Humaines et les différentes fonctions et entités. Ce Comité de pilotage sera le gage d'une bonne adéquation entre besoins et actions et entre objectifs et moyens. Il porte un regard exigeant et impliqué sur l'organisation et les équipes de l'université. Le responsable de l'université d'entreprise se trouve alors dans une position plus confortable pour mettre en œuvre les programmes qui touchent à des transformations importantes dans l'entreprise. Ce Comité de pilotage se réunira trois à quatre fois par an pour passer en revue les réalisations et s'assurer que les priorités stratégiques sont bien en « tête de liste » du plan d'action de l'université.

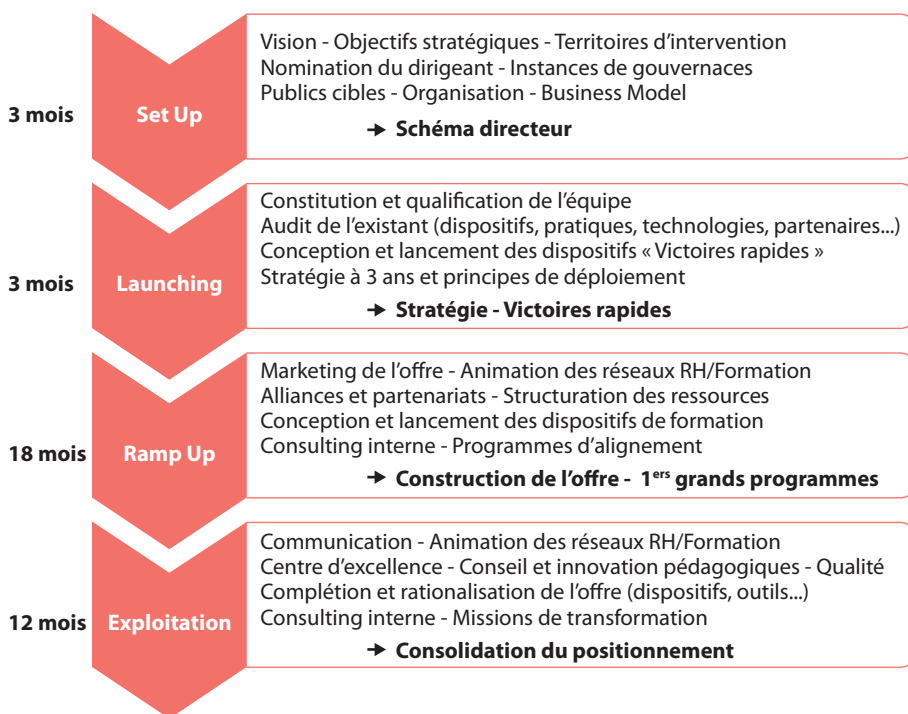
Outre ce Comité de pilotage, il est essentiel d'obtenir une implication forte de la part du top management et de l'encadrement. L'exemplarité des dirigeants est bien évidemment une condition *sine qua non*. Chez General Electric, Jack Welch a donné un exemple sans pareil par son implication dans l'université GE de Crotonville. Il intervenait souvent, observant avec attention et engageant des échanges ouverts avec les participants. Résultat ? On a dit que GE a formé davantage de grands patrons d'entreprise que certaines Business Schools parmi les plus renommées. Les dirigeants peuvent aussi passer de manière informelle pour sentir le moral des troupes et s'assurer que les messages de la direction sont correctement reçus

et mis en œuvre. Notons cependant qu'il faut un certain doigté aux responsables de l'université pour trouver le bon équilibre entre les interventions des experts externes et celles des dirigeants !

CRÉATION ET EXPLOITATION

ÉTAPES DE CRÉATION D'UNE UNIVERSITÉ

Sans compter la phase de préparation, intégrant réflexions internes et benchmark, on peut considérer qu'entre sa création et une exploitation en rythme de croisière, il faudra environ trois ans pour lancer une université d'entreprise. Ce délai dépendra naturellement de l'ambition du mandat, des territoires d'intervention, des ressources existantes et de l'effectif mobilisé. On observe généralement les quatre phases suivantes de la création au lancement.



Étapes de création d'une université

Chacune des étapes présente des challenges qu'il est essentiel de considérer sérieusement.

- Le **Set up** impose un lourd travail d'analyse et d'interviews pour définir le positionnement et la proposition de valeur les plus pertinents pour l'université. Nous avons

constaté des durées bien plus longues dans des organisations vastes et complexes. C'est un investissement indispensable et la validation formelle de ses livrables est une étape incontournable.

- Le **lancement** implique un choix avisé des projets qui généreront les victoires rapides ; il faut poser des standards en trouvant le juste équilibre entre excellence et faisabilité pour mobiliser l'ensemble des acteurs de la chaîne de valeur de l'université.
- La **montée en puissance** est probablement la phase la plus délicate en ce sens qu'elle s'inscrit dans la durée et demandera donc de cultiver l'énergie de l'équipe et la mobilisation des sponsors. Elle s'accompagne pour ce faire d'un plan de communication qui annonce les avancées et célèbre les succès sans oublier aucun contributeur.
- Le premier exercice d'**exploitation** amène l'université à son rythme de croisière. Il concrétise en cela le plan stratégique et donc les engagements de l'université envers le comité exécutif.

C'est précisément à cette période qu'il est essentiel de maintenir la proximité avec la direction pour ne pas perdre le contact avec la stratégie au risque d'altérer son positionnement.

La capacité à répondre aux demandes de court terme tout en conservant le cap mobilisera toutes les qualités et l'énergie du dirigeant et imposera une solide pratique de la gestion de projet. Pour mener à bien cette quête, un mandat clair et le soutien d'un Comité de pilotage engagé seront son épée et son bouclier.

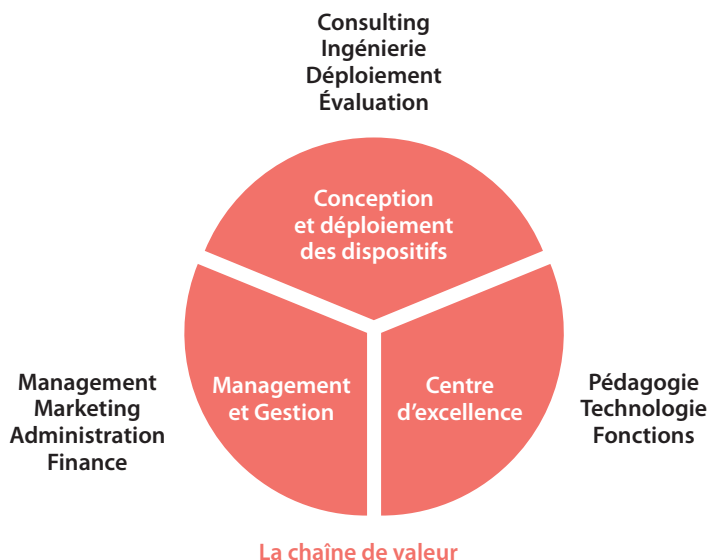
Sur ces bases, le dirigeant de l'université d'entreprise formalisera une stratégie pour chaque exercice qui devra être validé par le Comité de pilotage. Les objectifs et priorités qu'elle décrit permettront de voir de quelle manière opérer les processus clés et exploiter les ressources disponibles.

FORMALISER LA CHAÎNE DE VALEUR

Cette partie a pour vocation de décrire les processus clés qu'une université exploitera pour livrer sa proposition de valeur. Leur degré de couverture et leur articulation définissent la chaîne de valeur de l'université. Il reste ensuite à définir qui est en charge de chacun de ces processus : l'université peut décider de les opérer directement, de les déléguer à des entités internes ou encore de les confier à des partenaires externes.

Nous avons décidé de les répartir en trois groupes d'activités : les **dispositifs** de formation et de transformation, le **centre d'excellence** et les activités de **management**. Nous n'avons pas la prétention ici de les décrire en détail, ce travail mériterait plusieurs ouvrages et la littérature sur le sujet est abondante.

Nous nous limiterons donc à en faire l'inventaire en apportant des commentaires sur les évolutions les plus marquantes.



Conception et déploiement des dispositifs

Qu'il s'agisse de programmes de formation, d'alignement ou de développement organisationnel, la démarche de déploiement est comparable et mobilise principalement quatre expertises.

- **Consulting** : un problème sans solution est un problème mal posé (A. Einstein). Il s'agit de qualifier le problème à résoudre. Cette démarche implique une méthodologie rigoureuse et une excellente connaissance du métier et des problématiques de la cible. Certaines universités ont nommé des consultants internes pour qu'ils deviennent le point de contact unique de leurs clients. C'est un levier à la fois de simplicité et de pragmatisme.
- **Ingénierie** : les évolutions en matière de sciences cognitives et la généralisation des nouvelles technologies ont généré des bouleversements sans précédent en matière de développement des compétences. La formation conjugue à présent toutes les modalités à sa disposition : présentielle, distancielle, informelle, sociale ou encore expérientielle (modèle 70:20:10¹). Et de nouveaux formats viennent régulièrement enrichir notre arsenal pédagogique : SPOC, codéveloppement, communautés de pratiques, *learning expeditions*... pour n'en citer que quelques-uns, qui à eux seuls légitiment l'intégration d'experts au sein des universités.
- **Gestion de projet** : la complexité des projets et la multiplication des acteurs qui y sont impliqués ne tolèrent pas l'amateurisme en matière de pilotage. Du cadrage au déploiement en passant par la coordination des intervenants, les pratiques et les outils sont suffisamment pointus pour que des universités aient décidé de recruter des spécialistes de la gestion de projet. Certaines vont même jusqu'à exiger de leurs prestataires des certifications PMI. Ceci constitue un changement

1. Jennings C. et Wargnier J. (2011), 70:20:10, *Explorer les nouveaux territoires d'apprentissage*, Cross-Knowledge

notable par rapport à ce qu'exigeait la gestion d'un catalogue de formation classique.

- **Évaluation** : on ne peut se déclarer Business Partner aujourd'hui qu'à partir du moment où l'on est capable de démontrer que l'on contribue à la stratégie... chiffres à l'appui. Nous avons donc décidé de faire de l'évaluation une expertise particulière, même si elle est un élément constitutif à la fois de l'ingénierie et de la gestion de projet.

Le monde de contraintes dans lequel nous évoluons aujourd'hui (budget et effectifs de l'université, disponibilité des cibles...) nous impose un pilotage par la valeur. Ce sont les directeurs de projet qui sélectionneront les indicateurs pertinents au regard des objectifs, du type de projet, des attentes des commanditaires et des attributs de la cible. Nul besoin de manipuler des modèles mathématiques sophistiqués ou d'être un spécialiste du Big Data pour mesurer la performance. Les protocoles à notre disposition¹ vont de l'enquête de perception au calcul de la performance financière, en passant par l'acquisition de connaissance ou les changements de pratiques en situation professionnelle.

Centre d'excellence

Un des plus sûrs moyens pour une université d'asseoir sa légitimité consiste à identifier, qualifier et partager les meilleures pratiques de l'organisation. Elle a le devoir de le faire pour ce qui est de la pédagogie et de l'accompagnement des transformations. Elle a aussi l'opportunité de renforcer son efficacité et son positionnement en le faisant dans deux autres domaines : les nouvelles technologies et les métiers de l'entreprise. Quel que soit leur titre, nous sommes de plus en plus souvent en contact avec des experts de ces trois domaines au sein des universités. Leur rôle consiste à maîtriser un domaine pour faire bénéficier le plus grand nombre de son potentiel.

- Les référents de la **pédagogie** couvrent en général leur sujet de manière exhaustive. Ils pratiquent une veille qui leur offre une vision complète et actualisée du champ des possibles. Leurs conseils sont précieux dans la réalisation des dispositifs, de l'architecture au soutien dans le déploiement en passant par le choix des modalités et la sélection des intervenants. Leur mission inclut parfois directement le contenu, la gestion et la maintenance du catalogue des supports pédagogiques physiques et digitaux de l'université, la recherche de sources et la curation, et parfois même la conception de matériel pédagogique (e-learning, vidéos...). Enfin, ce sont eux qui incarnent les standards d'intervention de l'université par le biais de missions d'audit ou de conseil auprès des entités de l'organisation.
- Pour ce qui est des **nouvelles technologies**, ces référents doivent cultiver la juste distance avec leur sujet pour ne pas devenir *réellement* des experts. C'est par ce positionnement qu'ils cultivent une appréciable forme de bilinguisme ; ils sont capables de jouer un rôle d'interface entre les représentants de la DSI (Systèmes d'Information) ou les fournisseurs de technologies, d'une part, et les utilisateurs de l'université, d'autre part. Nourris par une veille permanente, ils sont souvent en charge

1. Wargnier J. (2012), *Évaluer et démontrer la valeur de la formation*, CrossKnowledge

du choix et de la maintenance des outils (LMS, outils de KM, espaces collaboratifs, *mobile learning*...) dans le respect des politiques SI de l'entreprise, notamment en matière d'interopérabilité et de sécurité. Ils seront aussi capables d'apporter des conseils pertinents aux directeurs de projets quant aux outils à exploiter dans le cadre de leurs dispositifs, l'animation des communautés, des formats ATAWAD ou encore les protocoles de supports aux utilisateurs (support, hotline...). Tout à la fois passionnés et focalisés sur la simplicité et les bénéfices utilisateur, on les retrouve souvent à l'origine de l'introduction intelligente des nouvelles modalités. Les projets de digitalisation qui fleurissent actuellement dans les entreprises trouvent en eux, si ce n'est des pilotes, au moins des supporters de valeur.

- Le troisième type d'expert est focalisé sur les **métiers de l'entreprise**. Comme son homologue technophile, il doit en savoir assez pour contribuer à la diffusion des expertises sans être un expert lui-même. Sa mission à géométrie variable en fonction des métiers de l'entreprise pourra intégrer la réalisation d'une cartographie des experts, l'assistance à la démarche de KM ou l'animation de communauté de pratiques. Des expertises nombreuses ou particulièrement complexes amènent parfois les universités à créer en leur sein des Académies spécialisées dont ces experts peuvent devenir les pilotes.

Management et gestion

Pour gérer une université comme un business, nous devons disposer des pratiques traditionnellement présentes dans une entreprise : finance, marketing, opérations, IT, ressources humaines... Nous déciderons de les intégrer ou de les outsourcer en fonction du mandat de l'université et des ressources disponibles. Chacune de ces activités est capitale pour soutenir la démarche de l'université... *de la promesse à la preuve*.

- **Management** : charité bien ordonnée commence par soi-même. Du recrutement à la gestion de ses talents, une université se doit d'être exemplaire en matière de management. Elle va donc évidemment – et visiblement – pratiquer ce qu'elle prescrit : alignement stratégique, incarnation de la culture, excellence opérationnelle, communautés de pratiques, gestion pointue des compétences... C'est une condition impérative de sa crédibilité et de sa capacité à se réinventer pour accompagner les transformations. Cette démarche ne s'arrête pas nécessairement aux frontières de l'entreprise ; un nombre croissant d'universités font bénéficier à leurs partenaires de leurs bonnes pratiques en matière d'andragogie et d'usages digitaux.
- **Marketing** : au-delà du choix du nom pour son université, il est essentiel de bâtir une marque forte soutenue dans la durée par un véritable plan de communication. Informer les dirigeants, engager et soutenir les apprenants, impliquer les managers, animer la communauté RH, mobiliser les sponsors, cultiver les réseaux d'experts ; autant d'actions qui nécessitent de réelles compétences en marketing. La direction de l'université d'un grand pétrolier français n'a pas hésité à demander assistance au service communication pour positionner son offre ; une belle synergie pour des résultats manifestes. En outre, les universités jouant un rôle majeur dans le rayonnement de la marque employeur, leur communication se doit d'être parfaitement maîtrisée.



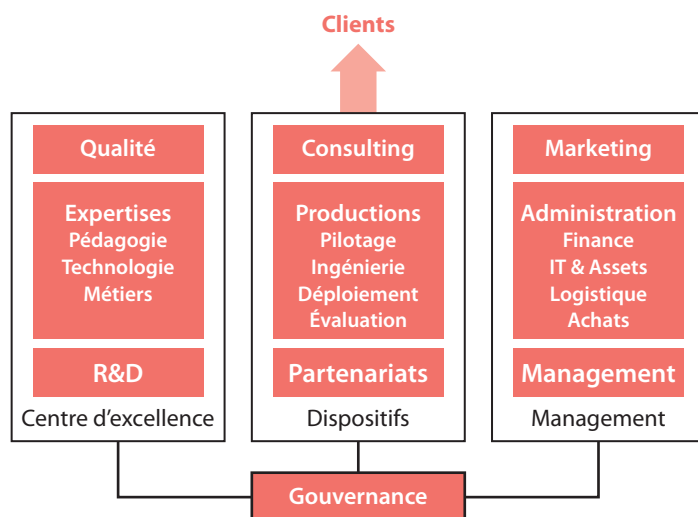
EN PRATIQUE

À titre d'illustration, voici quelques leviers utilisés par les universités d'entreprise pour construire et renforcer leur rayonnement au sein de l'organisation :

- La promotion de programmes « sélectifs » attirera les collaborateurs les plus motivés et les plus talentueux. L'intervention de partenaires prestigieux est souvent mise au service de cet objectif. Lorsqu'en plus le programme est sanctionné par un certificat interne ou une équivalence académique, l'attraction s'en trouve significativement renforcée.
- Les programmes impliquant le top management permettent aux participants de rencontrer l'équipe de direction et d'échanger, tout en jouissant d'une visibilité utile à leur carrière.
- Les programmes d'intégration et ceux pour les jeunes managers sont également un excellent moyen pour l'université de nouer un contact immédiat avec les collaborateurs nouvellement embauchés ou de créer un lien avec ceux bénéficiant d'une promotion.
- Les programmes de type « *Action Learning* » ou « *Learning Expeditions* », pour lesquels le Comex définit des objectifs et évalue les recommandations des managers, ont un effet positif sur la perception aussi bien des participants que de la direction.
- Enfin, ou plutôt avant tout, ce sont les programmes réputés pour leur impact sur la performance opérationnelle qui contribuent le plus au rayonnement de l'université. Dans ce cas, c'est le bouche-à-oreille qui est le vecteur le plus efficace du succès.
- Pour compléter l'arsenal, un site Web de qualité et une newsletter restent des moyens éprouvés de promotion.

- **Administration** : sous ce terme générique, nous regroupons toutes les activités de gestion financière, patrimoniale, informatique et logistique de l'université. Souvent considérées comme des activités satellites, elles ont en réalité un impact majeur sur la performance de l'université. De la définition du budget à la gestion des contrats avec ses prestataires, une gestion rigoureuse garantit que la valeur générée par les dispositifs n'est pas obérée par ailleurs. En outre, le management de son capital pédagogique et de son infrastructure logicielle est devenu critique pour toute université qui entend rationaliser son offre.

On retrouve sur le schéma qui suit une représentation organisationnelle de cette chaîne de valeur. Centrée sur le client, l'université lui propose un point de contact unique incarné par ses consultants. Tous les autres services ont ensuite pour vocation d'adresser leurs problématiques opérationnelles tout en s'acquittant des axes décrits dans son mandat général.



(Source : Corporate University Chart, Wargnier J., 2011)

Charte d'université d'entreprise

STRUCTURER ET GÉRER SES RESSOURCES

Se poser des questions relatives aux ressources de l'université avant d'avoir clairement établi sa mission et son organisation est un exercice aussi improductif que dangereux. Il revient à inverser la fin et les moyens. En revanche, lorsque le mandat et les objectifs sont partagés, il est temps de s'attaquer aux trois questions : où opérer ? Avec quelles ressources ? Avec quelles compétences ?

Où l'université va-t-elle opérer ?

Château or not château ? Il y a quelques années, nombre de Présidents décidaient d'installer leur université d'entreprise dans un lieu valorisant et d'offrir aux collaborateurs et clients une prestation « haut de gamme ». La crise et les restrictions budgétaires ont notablement limité ce type de pratiques. Désormais, des prestataires professionnels proposent des services complets et aussi confortables. Au final, l'important consiste à disposer d'un lieu adapté, idéalement proche du siège pour que le top management puisse venir partager avec les différents publics de l'université.

Par ailleurs, la dimension internationale des entreprises invite aujourd'hui un grand nombre d'universités à envisager de multiplier leurs implantations. Le rôle du directeur de l'université consiste alors à gérer la cohérence et la synergie entre ses campus. Enfin, les nouvelles technologies offrent à présent des solutions de regroupement virtuel aussi efficaces qu'agréables qui permettent de renforcer l'usage de modalités collaboratives tout en réduisant considérablement les contraintes et les coûts logistiques.

Avec quelles ressources travailler ?

Nous avons préalablement évoqué le business model de l'université qui définit ses sources de financement. Il s'agit ensuite de faire la liste des matériels nécessaires à son exploitation. L'inventaire des outils classiques est un exercice familier. Le choix des systèmes d'information peut en revanche s'avérer plus délicat. Les technologies sont en effet devenues incontournables dans la gestion de la connaissance, le partage des bonnes pratiques et le travail collaboratif, trois dimensions constitutives des missions de l'université d'entreprise. Par ailleurs, l'interconnexion des systèmes de l'université, des opérations et des RH est essentielle pour gérer de manière globale et efficace la gestion des carrières, la mobilité, le management de la performance, ou simplement être capable de suivre de manière rigoureuse le portefeuille de compétences des collaborateurs.

Avec qui déployer la proposition de valeur ?

Concevoir des formations multimodales, conduire une mission de consulting interne ou animer des communautés de pratiques sont des activités qui exigent des compétences spécifiques. Le choix des membres de l'équipe de l'université aura donc évidemment un impact significatif sur sa stratégie et son potentiel d'intervention. En revanche, vouloir tout piloter seul est rarement la meilleure option. Les mutations rapides en termes de pédagogie, de technologie et dans les disciplines académiques, ont engendré une complexité qui rend impératif le recours à des experts externes.

Les partenariats permettent d'explorer plus sûrement des voies innovantes et d'élaborer des démarches performantes en économisant temps et argent. Le rôle du dirigeant de l'université s'apparente alors à celui d'un chef d'orchestre réunissant et faisant collaborer des talents complémentaires, internes mais aussi issus des Business Schools, universités et cabinets de conseil. Sa stratégie « Make or Buy » sera naturellement calibrée en fonction de son mandat et de ses moyens... et régulièrement révisée au regard de l'évolution de l'offre de l'université.

DÉMONTRER LA VALEUR

La mesure du retour sur investissement est un exercice aussi sain qu'incontournable à tous les niveaux de l'entreprise. C'est l'une des raisons pour lesquelles la création de valeur et la rentabilité seront des piliers majeurs dans le pilotage d'une université d'entreprise. C'est dans cette logique que l'on cherchera à optimiser les résultats en termes de couverture des besoins, de contribution opérationnelle et de qualité perçue des services.

Chacun des clients de l'université aura naturellement des attentes différentes, et donc ses indicateurs de performance propres.

- Pour le Comex, l'alignement stratégique (connaissance des enjeux stratégiques et mobilisation aux différents niveaux de l'entreprise) reste le critère phare, suivi de près par l'agilité opérationnelle (capacité à se reconfigurer rapidement en fonction des exigences du marché) et par l'image de l'entreprise.

- Les Ressources Humaines surveillent naturellement l'engagement, l'attractivité de l'entreprise en général et des programmes en particulier, le recrutement et la fidélisation des potentiels ainsi que la contribution de l'université à la gestion des plans de succession. Avec les outils collaboratifs, les RH sont aussi de plus en plus attentifs au partage des bonnes pratiques, l'émergence et l'animation des réseaux internes et le développement de la transversalité.
- De leur côté, les dirigeants de Business Unit voient l'université d'entreprise comme un lieu de qualification au service d'une amélioration mesurable – et rapide – de la performance.
- Pour les participants, outre la simplicité d'accès à la formation, les résultats peuvent se mesurer avec les modèles classiques, de la satisfaction à l'évolution des pratiques professionnelles. Des indicateurs complémentaires émergent avec la digitalisation des dispositifs, comme la facilité d'accès (ATAWAD) ou la personnalisation de l'expérience d'apprentissage. Les représentants du personnel s'inscrivent dans cette logique, complétant cette liste avec le taux de couverture des besoins individuels et collectifs.

Il n'est évidemment pas simple de répondre à tous ces critères, notamment par le fait que les actions de l'université ne produisent pas toujours des résultats immédiatement observables. Les équipes de l'université d'entreprise devront donc se positionner comme des consultants et fixer avec le client les objectifs de performance, les enjeux organisationnels et les contributions attendues. L'ensemble de ces indicateurs figureront impérativement dans les tableaux de bord analysés par les comités de gouvernance.

Enfin, il convient de citer deux derniers indicateurs : l'accréditation CLIP (*Corporate Learning Improvement Process*) conduite et délivrée par l'EFMD et les enquêtes d'image interne et externe.

LES IMPACTS DE LA LOI « AVENIR »

De manière générale, l'impact de la Loi « Avenir » sur les universités d'entreprise semble assez limité. Cela tient à leur périmètre d'action en termes de missions, de géographie et de cibles.

En premier lieu, les objectifs des universités ne se limitant pas au développement des compétences, on comprend aisément que la Loi « Avenir » ne concerne qu'une partie de leurs activités. Son impact est donc directement corrélé à la vocation éducative de l'université. Si celle-ci s'est construite par l'extension des missions d'un centre de formation ou si elle est constituée d'Académies ou d'Écoles Métiers, elle sera naturellement plus exposée que telle autre dont les missions d'innovation managériale ou de conseil interne sont prépondérantes.

Ensuite, il faut considérer le territoire d'intervention des universités d'entreprise. Rappelons qu'elles ont le plus souvent été développées par de grandes entreprises multinationales, notamment pour en devenir le vecteur culturel. Les évolutions du cadre légal

français seront donc considérées proportionnellement à la répartition de leurs cibles dans le monde. Certains dirigeants d'université déclarent volontiers que la Loi « Avenir » est pour eux un non-événement. Cette position est encore plus marquée lorsque le modèle de financement de leur université est directement arrimé aux initiatives stratégiques de la direction générale.

Enfin, s'il existe un nombre croissant d'universités ayant vocation à s'adresser à l'ensemble des collaborateurs de l'entreprise, la plupart focalisent leurs actions sur des cibles de dirigeants et de talents. Nous sommes loin des publics prioritaires des contributions obligatoires (chômeurs, jeunes, salariés des TPE/PME, personnes peu ou pas qualifiées...). Les questions relatives à l'employabilité sont ici plus souvent abordées du point de vue des plans de succession et de la gestion des talents.

Cependant, les équipes des universités d'entreprise expriment un intérêt pour trois points inscrits dans la Loi « Avenir ».

Le premier concerne l'**ingénierie pédagogique**. Pour répondre aux exigences de publics souvent privilégiés en matière de formation, les universités ont fréquemment conçu des dispositifs sophistiqués faisant la part belle à l'innovation technologique et/ou pédagogique. Elles ont depuis toujours recours au coaching et ont été des précurseurs dans l'utilisation des modalités digitales et *blended*. La Loi « Avenir », en consacrant la FEST et la FOAD, accorde une reconnaissance formelle à ces approches et invite à les généraliser. Concernant les démarches qualité, elles ne touchent que les universités qui ont le statut d'organisme de formation... et qui ont eu l'opportunité de s'y familiariser ces dernières années.

L'augmentation de la demande de **certification** touche aussi les publics des universités d'entreprise. Les programmes déployés en partenariat avec des institutions académiques leur permettaient parfois de bénéficier d'une reconnaissance formelle, voire de titres. Les certificats délivrés par les universités elles-mêmes étaient aussi prisés. Mais la perspective de les voir remplacés par des certifications du RNCP est attrayante. Les dirigeants d'université n'envisagent pourtant pas cette migration autrement que de manière progressive avec l'arrivée de nouveaux dispositifs ou la réingénierie programmée de l'existant.

Enfin, pour les universités intégrant des Écoles destinées à des métiers pour lesquels les formations sont inexistantes ou les candidats trop peu nombreux, la possibilité de créer des **Centres de formation des apprentis** (CFA) est accueillie très positivement. Certains groupes ont déjà initié cette démarche seul ou en collaboration avec d'autres acteurs de leur marché.

EN CONCLUSION...

Au-delà du discours convenu sur l'importance des équipes – première richesse de l'entreprise –, qu'aucun dirigeant ou rapport annuel ne manquera de citer, la décision de créer une université d'entreprise est un signe majeur de repositionnement des ressources humaines. Le Comex qui prend cette décision les invite en réalité à rejoindre la table où se définit la stratégie, et plus généralement, l'avenir de l'entreprise. Il déclare sans ambiguïté ses attentes et sa confiance en la capacité des équipes à servir ses ambitions économiques, sociales et sociétales.

Acceptons cette invitation ! Elle représente une opportunité sans précédent de démontrer que le développement organisationnel et humain est un levier discriminant de performance collective et d'épanouissement individuel au sein de nos organisations.

Acceptons aussi les défis qui accompagnent cette invitation. Ils nous amèneront à conjuguer d'apparents paradoxes : incarner la vision tout en servant les urgences opérationnelles, modéliser les bonnes pratiques tout en conduisant la révolution des modèles d'organisation, préserver la culture de l'entreprise tout en œuvrant à sa transformation. Une mission à la fois noble et complexe.

Que vous soyez dirigeant d'une université, membre de son équipe ou partenaire de son déploiement, je vous souhaite des vents favorables.

15

Dispositifs à l'initiative des salariés

THIERRY TEBOUL

La loi du 5 mars 2014 avait ouvert la voie à une vision « entrepreneuriale » de la formation, créant avec le Compte personnel de formation (CPF) et le Conseil en évolution professionnelle (CEP) les conditions d'une autonomisation des actifs dans la gestion de leur carrière et de leur portefeuille de compétences.

Quatre ans plus tard, fort de convictions encore plus affirmées en la matière, le législateur est allé encore plus loin dans le principe fondamental de pouvoir choisir son avenir professionnel. Recentrés autour d'un CPF entièrement rénové et d'un CEP « marchéisé », les dispositifs à l'initiative des salariés connaissent avec la loi Avenir de 2018 une véritable rupture avec le passé : ils changent de « mains » et ils changent de forme et de contenus. À l'excès, ils vont jusqu'à disparaître. C'est le cas du Congés individuel de formation (CIF), le symbole d'une vision historique de la FPC en France, qui associe formation, promotion et mobilité sociale. Résolument inscrits dans la logique de compétences, les dispositifs à l'initiative des salariés deviennent les leviers d'une nouvelle responsabilisation des salariés, affranchis des prescriptions de leurs employeurs, et au service d'une mobilité consubstantielle des modèles de cette flexisécurité toujours autant fantasmés, mais jamais vraiment approchés.

Entre « devenir acteur de sa vie professionnelle » en 2014 et « être libre de choisir son avenir professionnel » en 2018, il y a plus qu'un effet de style : il y a la volonté ferme et irréversible de basculer dans un individualisme méthodologique sans concession. Sourd aux critiques des partenaires sociaux et autres parties prenantes de la réforme, le gouvernement a choisi d'aller au bout d'une conception disruptive, au nom d'un bilan insuffisant à ses yeux. Étendard de ce « big bang » tant revendiqué, l'application mobile CPF mise en production en novembre 2019, qui consacre et institutionnalise une vision désintermédiée de l'accès aux droits à la formation.

DE LA FIN DU CIF AU CPF DE TRANSITION

Premier dispositif sur la sellette : le congé individuel de formation (CIF), géré jusqu'à la Loi Avenir par les Fongécifs et des Opacif de branches. Dans son histoire de la formation professionnelle (chapitre 1), Jean-Pierre Willems a rappelé le procès fait au CIF. Il ne permettait « qu'à » 40 000 salariés par an d'accéder au dispositif, sans forcément d'ailleurs atteindre l'objectif final, celui d'une reconversion effective.

Pour autant, selon une autre manière d'apprécier l'efficacité de ce dispositif de formation, près de deux salariés sur trois voyaient leur demande aboutir. Droit inconditionnel à la formation, le CIF a donc autant souffert de son faible « rendement »¹, que de sa connaissance relative par les actifs du privé, voire d'une « inhibition professionnelle » devant l'ampleur d'une tâche qui, même bien financée et sécurisée puisque rémunérée, engageait le salarié majoritairement dans un parcours long, éprouvant, et à la promesse incertaine, qu'il s'agisse de mobilités internes ou externes.

Fort de ce constat économique et comptable, le CIF devait donc disparaître. Fort aussi d'une conviction plus que d'un constat : celle selon laquelle les mutations économiques à l'œuvre dans la plupart des secteurs concouraient à forger une nouvelle doctrine en matière de formation. Il allait falloir se former plus souvent mais moins longtemps pour coller au rythme de ces mutations. Un coup fatal au CIF, ses 1 200 heures, et son ambition originelle, celle d'offrir à chacun au moins une fois dans sa carrière l'opportunité de changer de métier.

Sensible néanmoins à la dimension sociale du CIF, à laquelle étaient attachés notamment les syndicats de salariés, le législateur va néanmoins accepter l'augure d'un dispositif dédié aux problématiques de reconversion, qu'il qualifiera d'ailleurs, et ce n'est pas anodin, de transition. Ainsi naîtra avec la Loi Avenir le CPF dit « de transition ». Moins généreux que le CIF, puisque lui aussi inscrit dans une logique de capitalisation de droits, le CPF de transition est ainsi censé devenir l'instrument d'une mobilité durable « à la main » des salariés. Le principe a des airs de famille évidents avec le CIF : sa gestion et son administration ont été confiées aux ex-Fongécifs,

1. Au milieu des années 2000, évaluant le DIF et le CIF, les deux piliers originels des dispositifs à l'initiative des salariés, la Cour des comptes avait estimé à 10 % des salariés potentiels ceux ayant eu accès à un CIF.

désormais dénommés Association Transition Pro. On y dépose son dossier qui est évalué par une commission paritaire interprofessionnelle. À l'usage, même si le recul est très relatif encore, on constate que les critères d'appréciation d'une demande restent profondément ancrés dans des logiques de reconversion. Jusqu'à par exemple utiliser les codes Rome¹ de Pôle emploi pour apprécier ou justifier de la pertinence d'une demande, cette pertinence étant parfois analysée à l'aune du changement de code métiers que permettrait la formation.

LE DISPOSITIF CPF DE TRANSITION EN PRATIQUE

FOCUS

Le projet de transition professionnelle

Mis en place au 1^{er} janvier 2019, le projet de transition professionnelle permet aux salariés souhaitant changer de métier ou de profession de financer des formations certifiantes en lien avec leur projet.

Qu'est-ce que le projet de transition professionnelle ?

Le projet de transition professionnelle se substitue à l'ancien dispositif du CIF, supprimé depuis le 1^{er} janvier 2019 : il permet en effet une continuité de financement des formations de reconversion avec congé associé. Toutefois, ses contours et modalités d'accès ont évolué.

Le projet de transition professionnelle est une modalité particulière de mobilisation du compte personnel de formation, **permettant aux salariés souhaitant changer de métier ou de profession de financer des formations certifiantes en lien avec leur projet**. Dans ce cadre, le salarié peut bénéficier d'un droit à congé et d'un maintien de sa rémunération.

Quelles sont les formations financées par le projet de transition professionnelle ?

Le projet de transition professionnelle peut être utilisé pour financer des formations certifiantes, éligibles au compte personnel de formation, destinées à permettre au salarié de changer de métier ou de profession.

Quelles conditions dois-je remplir pour pouvoir utiliser mon projet de transition professionnelle ?

Pour bénéficier d'un projet de transition professionnelle, le salarié doit justifier d'une ancienneté d'au moins vingt-quatre mois, consécutifs ou non, dont douze mois dans

...

1. Les fiches métiers sont regroupées en France dans un répertoire dénommé Rome et administré par Pôle emploi. Il sert notamment à décrire les métiers à une maille plus ou moins fine. Sa mise à jour et son niveau de précision font l'objet de débats réguliers au sein de l'écosystème emploi/formation, compte tenu justement de l'accélération des mutations que connaissent les métiers dans nos économies contemporaines.

...

l'entreprise, quelle qu'ait été la nature des contrats de travail successifs. L'ancienneté s'apprécie à la date de départ en formation du salarié. Par dérogation, des modalités particulières d'ancienneté sont prévues pour les salariés souhaitant réaliser leur projet de transition à l'issue de leur CDD (conditions similaires à l'ancien congé individuel de formation), et pour les salariés intérimaires ou intermittents du spectacle.

La condition d'ancienneté n'est pas exigée pour :

- les personnes bénéficiaires de l'obligation d'emploi des travailleurs handicapés (OETH) ;
- les salariés licenciés pour motif économique ou pour inaptitude, n'ayant pas suivi de formation entre leur licenciement et leur nouvel emploi.

Quelles sont les démarches à accomplir auprès de l'employeur ?

Lorsque la formation souhaitée comporte une interruption continue de travail de plus de six mois, le salarié doit adresser une demande écrite à l'employeur au plus tard 120 jours avant le début de l'action de formation.

Lorsque la formation souhaitée comporte une interruption continue de travail de **moins de six mois, ou que celle-ci se déroule à temps partiel**, le salarié doit adresser une demande écrite à l'employeur au plus tard 60 jours avant le début de l'action de formation.

L'employeur doit répondre au salarié dans les 30 jours suivant la réception de la demande de congé. En l'absence de réponse de l'employeur dans le délai imparti, l'autorisation de congé est acquise de plein droit.

L'employeur peut-il refuser une demande de congé pour projet de transition professionnelle ?

L'employeur peut refuser une demande de congé dans le cadre d'un projet de transition professionnelle si le salarié ne respecte pas les conditions d'ancienneté ou de demande d'absence.

L'employeur peut proposer un report du congé, dans la limite de neuf mois, dans les cas suivants :

- s'il estime que cette absence pourrait avoir des conséquences préjudiciables à la production et à la marche de l'entreprise (après consultation du comité social et économique). Dans ce cas, la durée du report est de 9 mois maximum ;
- pour effectifs simultanément absents (dans un établissement de 100 salariés et plus, le % de salariés simultanément absent dépasse 2 % de l'effectif total ; dans un établissement de moins de 100 salariés, le congé de transition professionnelle bénéficie déjà à un salarié).

La rémunération pendant le congé de transition professionnelle

- Depuis le 1^{er} janvier 2020, les commissions paritaires interprofessionnelles (CPIR) – appelées associations Transitions Pro (ATpro) – sont chargées de prendre en charge financièrement les projets de transition professionnelle des salariés. Le salarié doit déposer une demande de prise en charge de son projet de transition professionnelle

...

...

à la commission paritaire interprofessionnelle régionale agréée sur son lieu de résidence principale ou son lieu de travail, pendant l'exécution de son contrat de travail.

Lorsque la formation est réalisée sur le temps de travail, le bénéficiaire d'un congé de transition professionnelle peut bénéficier d'une rémunération, dès lors qu'il a obtenu l'accord de la CPIR. Cette rémunération est conditionnée à l'assiduité du salarié à la formation ou au stage demandés pour obtenir la certification visée.

Dans les entreprises de 50 salariés ou plus, la rémunération et les cotisations sociales légales et conventionnelles sont versées directement au salarié par l'employeur, qui sera ensuite remboursé par la CPIR.

Dans les entreprises de moins de 50 salariés et les particuliers employeurs, l'employeur continue également à verser directement la rémunération et les cotisations sociales légales et conventionnelles à son salarié parti en formation. Il pourra toutefois, à compter du 1^{er} mars 2020, demander à la CPIR le versement d'avances sur le remboursement de la rémunération.

Pour les salariés des particuliers employeurs, la rémunération est versée directement par la CPIR.

La CPIR peut également prendre en charge les frais de transport, de restauration et d'hébergement occasionnés par la formation suivie par le salarié qui exécute un projet de transition professionnelle.

Cas particulier du salarié en CDD

Le salarié titulaire d'un contrat de travail à durée déterminée qui bénéficie d'un projet de transition professionnelle peut bénéficier du maintien de sa rémunération. Celle-ci est versée par la CPIR, dans les mêmes conditions que les dispositions prévues pour le Congé individuel de formation CDI. Dans ce cas, le salarié doit effectuer une demande de prise en charge de son projet de transition professionnelle à la commission paritaire interprofessionnelle régionale agréée sur son lieu de résidence principale ou de son lieu de travail pendant l'exécution de son contrat de travail.

L'action de formation devra débiter au plus tard six mois après le terme du CDD du demandeur. Dans ce cas de figure, la rémunération lui est versée directement par la CPIR.

Cas particuliers des salariés intérimaires et intermittents du spectacle

Les salariés intérimaires et intermittents du spectacle en projet de transition professionnelle bénéficient de conditions spécifiques d'ouverture du dispositif. Pour ces publics, la demande de prise en charge d'un projet de transition professionnelle pourra être adressée à la CPIR dans les quatre mois après la fin du dernier contrat de travail. L'action de formation devra toutefois débiter dans les six mois après le terme du dernier contrat de travail, dans les mêmes conditions que pour les dispositions prévues pour les salariés en CDD.

...

...

Quelles sont les incidences du projet de transition professionnelle sur le contrat de travail ?

Pendant le projet de transition professionnelle, le salarié est considéré comme stagiaire de la formation professionnelle : il bénéficie du maintien de sa protection sociale et est couvert contre le risque d'accident du travail.

Durant cette période, le contrat de travail est suspendu mais non rompu. Le salarié doit donc justifier de sa présence en formation. À l'issue de la formation, il réintègre son poste de travail ou un poste équivalent. L'employeur n'est pas tenu de proposer un autre emploi prenant en compte la qualification acquise pendant la formation.

Le temps passé en formation est assimilé à du temps de travail effectif pour le calcul des congés payés et de l'ancienneté.

Il en va de même à l'égard des droits auxquels le salarié peut prétendre du fait de son ancienneté dans l'entreprise : par exemple les primes (13^e mois, vacances, bilan ou gratifications) liées à l'ancienneté dans l'emploi.

Le salarié en congé de formation conserve le droit d'exercer des mandats de représentant du personnel ou de délégué syndical. Il reste également électeur et éligible aux élections professionnelles.

Les actions de formation du projet de transition professionnelle s'accomplissent en tout ou partie pendant le temps de travail, sauf cas particulier.

Source : www.travail-emploi.gouv.fr – mis à jour au 25 mai 2020

Dernier lien de parenté entre le CIF et le CPF de transition, au moins dans son mode opératoire : l'articulation de la démarche au dispositif CEP. Lui aussi revisité par la Loi Avenir, ce dernier constitue une modalité de promotion et d'accompagnement des salariés dans une démarche de transition de professionnelle.

CPF 2014 *VERSUS* CPF 2018 : D'UNE RESPONSABILITÉ ENCADRÉE À UNE LIBERTÉ ÉCLAIRÉE

Si le CPF version 2014 a eu pour ambition de transformer un droit relatif, le DIF, en un droit réel et mobilisable en pleine responsabilité, le CPF version 2018 va, lui, encore plus loin : il consacre la liberté dont doit disposer un actif de choisir son avenir professionnel dans une « société des compétences ».

Le sésame de la formation, qui plus est obligatoirement certifiante, agit ici comme un levier pour une professionnalisation et donc d'une employabilité maîtrisées. En théorie, c'est donc bien une figure de l'individualisme méthodologique qui est promue. En pratique, ce sont aussi des logiques et des mécanismes de marché, pour le coup désintermédié, qui se sont mis en œuvre. Avec, en filigrane, la conviction qu'une information aussi « pure et parfaite » possible permettra de réguler un marché qui ne manquera pas, et qui ne manque déjà pas, d'être stimulé par l'offre plus que par la demande.

Pour atteindre cet objectif, on retiendra trois évolutions majeures et pleinement cohérentes avec le cadre théorique évoqué ci-dessus : celle du choix d'un « guichet unique » du CPF, celle aussi d'un accès « libre » à tout le champ des certifications et habilitations existantes sur le marché, et celle enfin d'une monétisation des droits. Le tout sur fond de simplification et de digitalisation des pratiques.

La Caisse des dépôts et consignations : de la comptabilité des droits à leur instruction et leur gestion

La loi de 2014 avait déjà posé les bases d'une base de données unique et nationale des droits des salariés en confiant à la Caisse des dépôts et consignations la mission d'enregistrer et de mettre à jour l'alimentation des comptes des salariés, ceux du privé en l'occurrence.

En revanche, la promotion du dispositif, l'instruction des dossiers et leur gestion avait été confiée aux ex-OPCA dans une autre logique : mettre à la manoeuvre l'opérateur des branches qui elles-mêmes définissaient les formations éligibles, au sein de ce qui restera dans l'histoire les « listes CPF ».

Au-delà des critiques liées à la difficile lisibilité des conditions d'éligibilité, on voit bien que le CPF première génération (2014) a surtout maintenu le droit des salariés dans une sorte de silo professionnel. Si cette première version a permis d'institutionnaliser le principe de « compte », en opposition au principe de « droit » (celui de l'ex-DIF), elle n'a pas permis en revanche de donner au caractère « personnel » toute sa dimension originelle, créant ainsi au sein de la population active des inégalités d'accès à son propre compte, en fonction des « listes » éditées par les branches, alors même qu'était promu le principe d'universalité du dispositif.

En même temps donc qu'une réforme des conditions d'accessibilité au CPF, la loi Avenir va changer l'opérateur des droits. Puisque les branches n'étaient plus à la manoeuvre des listes, puisque l'enjeu était de favoriser la mobilité professionnelle y compris interbranche, un guichet unique et interprofessionnel s'imposait. La Caisse des dépôts et consignations étant déjà comptable des droits acquis sur le compte, elle était toute désignée pour assurer cette mission.

Au 1^{er} janvier 2020, les OPCA entre-temps devenus OPCO ont transféré la compétence de gestion des comptes et des engagements liés à ces comptes à la Caisse des dépôts et consignations. En parallèle de quoi, en novembre 2019, a été lancée l'application mobile CPF, téléchargeable par n'importe quel actif, renseignant sur le niveau de ses droits disponibles, permettant de consulter l'offre de formation, de s'inscrire directement sur la plateforme, voire de régler un reste à charge le cas échéant.

Véritable symbole de la désintermédiation et de la simplification aussi bien pratique que théorique, la mise en production de l'application CPF, conçue dans un temps record, est sans aucun doute un tournant majeur dans l'histoire de la formation professionnelle. « L'Appli » consacre la formation professionnelle en tant que service comme un autre, et un marché comme les autres ; elle a aussi pour ambition d'être le vecteur de l'émancipation du salarié vis-à-vis des prescriptions de son employeur.

Sans occulter les logiques de coconstruction qui viendront d'un point plus pratique enrichir le dispositif tout au long des années 2020-2021.

De l'accès réservé à l'accès « libre »

Le schéma initial, celui de 2014, était celui d'une régulation sous contrôle. Les branches, à travers leurs instances paritaires, remontaient leur priorité, eu égard à leur maîtrise des enjeux emploi/formation à venir. Si le DIF était devenu avec le temps un appendice du plan de formation des entreprises, le CPF première génération a été conçu aussi comme un instrument de la GPEC des branches, les invitant d'ailleurs à en faire quand elles n'en faisaient déjà pas.

Le schéma de 2018 est donc tout autre. Il s'inscrit dans une logique de responsabilisation de l'individu, désormais doté d'un budget et d'une capacité présumée de choix, si possible rationnel, sur un marché libéré.

Dans cette nouvelle perspective, la loi Avenir a posé plusieurs « garde-fous » :

- seules les formations inscrites au RNCP ou au nouveau Répertoire spécifique (ex-Inventaire) sont éligibles au CPF. Dans la continuité du CPF 2014, le postulat retenu est celui d'une certification des compétences obligatoire pour sanctionner un parcours de formation, et, ce, tout au long de la vie. Pour ce faire, la logique de *bloc de compétences*, constitutif d'une certification, est renforcée pour permettre la mobilisation des droits ;
- est prévue dans le dispositif une publicité de la performance des organismes de formation et de données sur le lien entre emploi et formation afin d'éclairer le choix des actifs dans leur choix de formation ;
- une monétisation des droits : on passe d'un régime d'alimentation en heure à une alimentation en euros, permettant de sensibiliser l'individu sur la valeur de l'investissement qui est d'abord le sien ;
- un système d'abondement par l'individu lui-même, son entreprise, une branche, voire Pôle emploi selon son statut, permettant de sortir d'une logique de « prise en charge » et d'aller vers une logique d'investissement potentiellement abondé. Avec une vertu attendue : celle de voir enfin se réguler le marché de la formation, notamment par des *prix de marché* et non plus des *prix administrés*, notamment par les financeurs quels qu'ils soient.

Au final, la mobilisation des droits détenus dans les comptes CPF suit le processus suivant :

- les actifs se rendent sur le site moncompteformation.gouv.fr, et créent leur compte le cas échéant ;
- ils vérifient le niveau d'investissement potentiel (niveau du compte) ;
- ils formulent directement leur demande de prise en charge sur le site ou sur l'appli ;
- une fois la formation engagée, le montant investi est réservé jusqu'à son exécution ;
- en tant que droit rechargeable, le compte continue de s'alimenter tous les ans.

Le compte personnel de formation (CPF) est accessible sur :

www.moncompteformation.gouv.fr

FOCUS

Extrait du site du service public décrivant le CPF deuxième génération

Le CPF recense :

- les droits acquis par le salarié tout au long de sa vie active et jusqu'à son départ à la retraite ;
- et les formations dont il peut bénéficier personnellement.

Il s'agit de formations permettant notamment :

- d'acquérir une qualification (diplôme, titre professionnel, etc.) ;
- ou d'acquérir le socle de connaissances et de compétences ;
- ou d'être accompagné pour la validation des acquis de l'expérience (VAE) ;
- ou de réaliser un bilan de compétences ;
- ou de créer ou reprendre une entreprise ;
- ou, pour les bénévoles et volontaires en service civique, d'acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leurs missions.

Il est possible d'utiliser le CPF pour financer son permis B (préparations à l'épreuve théorique du code de la route et à l'épreuve pratique du permis de conduire).

Il faut que :

- l'obtention du permis contribue à la réalisation d'un projet professionnel ou à favoriser la sécurisation du parcours professionnel du titulaire du compte ;
- et que le titulaire du compte ne fasse pas l'objet d'une suspension de son permis ou d'une interdiction de solliciter un permis (cette obligation est vérifiée par une attestation sur l'honneur de l'intéressé).

Pour être prise en charge, la préparation au permis B doit être assurée par un établissement agréé et déclaré en tant qu'organisme de formation.

Pour avoir accès à ces informations personnalisées (droits, formations admises), il faut se connecter au site Internet dédié au compte formation et ouvrir un compte en étant muni de son numéro de Sécurité sociale.

Source : www.service-public.fr

Une ingénierie financière revisitée

La monétisation a été un choix majeur dans la réforme du CPF. Ce changement avait plusieurs vertus présumées : une responsabilisation des acteurs, on l'a vu ; une lisibilité affranchie des conditions de prise en charge pour les différents acteurs intervenants dans le processus ; enfin une transparence des prix sur un marché de la formation, dont on avait pris l'habitude de critiquer l'opacité, et pas seulement celle des financeurs.

Ce changement emportait également des critiques, la principale étant de voir un nouvel étalon se substituer à l'ancien, autrement dit des modules « clés en main » à 500 € comme on avait vu fleurir les offres à 20 heures (DIF), puis 24 heures (CPF première génération) dans les catalogues des organismes de formation.

Ce choix avait aussi des raisons pratiques. Sortir d'une comptabilité en heures, c'était aussi sortir d'un contrôle de service fait sur le temps passé à se former, pour se concentrer sur l'atteinte de l'objectif, l'obtention du certificat de maîtrise d'une compétence. En filigrane, la monétisation consacre aussi l'obligation de résultat plus que celle des moyens. Autrement dit, financer une formation au prétexte qu'elle a bien eu lieu ne suffit plus. Il faut aussi que l'objectif soit atteint. À sa manière, la monétisation est aussi un vecteur d'affranchissement de la « feuille de présence », symbole s'il en est de toutes les crispations bureaucratiques entre chacun des acteurs de l'écosystème, de l'apprenant au financeur, en passant par, l'organisme de formation et le contrôleur.



EN PRATIQUE

Le CPF deuxième génération

Le CPF est alimenté automatiquement au début de l'année qui suit l'année travaillée (ainsi les droits acquis en 2019 seront disponibles au premier trimestre 2020). Les droits restent acquis même en cas de changement d'employeur ou de perte d'emploi.

• Alimentation

Pour un salarié à temps plein ou à temps partiel, l'alimentation du compte se fait à hauteur de 500 € par année de travail, dans la limite d'un plafond de 5 000 €.

Pour un salarié dont la durée de travail a été inférieure à la moitié de la durée légale ou conventionnelle de travail, l'alimentation du compte est calculée proportionnellement au temps de travail effectué. Lorsque le calcul de ses droits aboutit à un montant en euros comportant des décimales, ce montant est arrondi à la deuxième décimale, au centime d'euro supérieur.

Lorsque le salarié relève de plusieurs catégories au cours d'une même année, la Caisse des dépôts et consignations (CDC) applique le montant d'alimentation annuel et le plafond les plus favorables.

À noter : le congé maternité, le congé paternité et d'accueil de l'enfant, le congé d'adoption, le congé parental d'éducation, le congé de présence parentale, le congé de proche aidant, les absences pour maladie professionnelle ou accident du travail sont pris en compte pour alimenter le compte.

...

...

• Contribution de l'employeur

L'employeur contribue à l'alimentation du compte dans quatre cas :

- un accord le prévoit (accord d'État, de branche ou d'entreprise) ;
- dans les entreprises d'au minimum 50 salariés, l'employeur n'a pas réalisé l'entretien professionnel, prévu tous les deux ans, et le salarié n'a pas bénéficié, les six dernières années, d'au moins une action de formation non obligatoire (le compte est alors abondé de 3 000 € complémentaires) ;
- les droits sont insuffisants pour suivre une formation (pour obtenir des informations sur la manière dont peut être complété le compte, il est recommandé au salarié de solliciter l'aide gratuite d'un conseiller en évolution professionnelle ou de s'adresser à son employeur ou à sa direction des Ressources Humaines) ;
- un salarié est licencié suite au refus d'une modification de son contrat de travail résultant de l'application d'un accord d'entreprise (il bénéficie d'un abondement minimum de 3 000 € de son CPF).

À savoir : l'employeur a jusqu'au 31 décembre 2020 pour mettre en place le nouveau cadre de l'entretien professionnel.

Source : www.service-public.fr

LE CONSEIL EN ÉVOLUTION PROFESSIONNELLE : ENTRE CONFIRMATION ET « MARCHÉISATION »

L'accès à un conseil en évolution professionnelle était un maillon majeur de la réforme de 2014, en soutien notamment aux salariés dans leur démarche d'appropriation d'un parcours professionnel plus seulement guidé par des impératifs productivistes.

Délivré de manière personnalisée, confidentielle et gratuite, ce service reconnu par tout l'écosystème comme déterminant pour accompagner les mobilités et transitions professionnelles n'a pourtant pas rencontré son public, en tout cas selon ceux qui ont œuvré à sa réforme. Pas assez connu, pas assez promu, pas assez homogène et universel, le CEP a mis du temps à s'imposer comme un jalon incontournable du parcours des salariés.

En le sortant du giron des financeurs et en le confiant à des prestataires financés par les fonds de la formation professionnelle afin de continuer à pérenniser le caractère gratuit du service, l'État a poursuivi au moins deux objectifs :

- décorrélérer le conseil en évolution professionnelle de la seule finalité formation ;
- asseoir son développement sur une logique contractuelle entre ceux qui le financent, désormais plus les mêmes que ceux qui délivrent le conseil. Un appel d'offres piloté par France compétence a donc été instruit en 2019. Il a abouti à une sélection de prestataires régionaux dont le service est désormais clairement

indépendant des financeurs, essentiellement les ex-Opacif, même si des acteurs intervenants dans le précédent cadre légal et réglementaire auront été confortés dans ce rôle (APEC, Mission locales, Pôle emploi et les Cap emploi).

Le nouveau CEP est rentré dans sa phase de déploiement au 1^{er} janvier 2020, avec une double dynamique. Il s'inscrit dans une forme de continuité concernant ses finalités :

- clarifier le projet d'évolution professionnelle et prioriser les actions ;
- identifier ses compétences en distinguant celles transférables de celles à acquérir ;
- identifier les emplois correspondant à ce portefeuille de compétences ;
- bénéficier d'une méthodologie d'élaboration d'un projet professionnel ;
- évaluer le niveau de faisabilité du projet à l'issue du processus.

Mais il s'inscrit aussi dans une logique différente concernant son opérationnalité :

- les niveaux d'intervention ne sont plus autant distingués. De trois niveaux d'intervention, on passe à deux. L'arrêté du 29 mars 2019 précise les deux niveaux de conseil que sont « l'accueil individualisé et adapté au besoin de la personne » et « l'accompagnement personnalisé », qui remplacent les trois niveaux de conseil du premier CEP (accueil individualisé, conseil personnalisé, et accompagnement à la mise en œuvre du projet professionnel) ;
- la possibilité de recourir aux différents niveaux de conseils, sans chronologie préalable, est plus affirmée. Les deux niveaux de conseil ne sont donc pas à appréhender comme des étapes successives comme ce fut souvent le cas dans la première version du CPF. Matérialisation de cette évolution : le fait de réserver l'obligation de l'élaboration d'un document de synthèse à remettre au bénéficiaire au seul deuxième niveau ;
- la logique interbranche est également renforcée, en miroir de l'évolution du CPF. Sauf à être demandeur d'emploi et dépendre alors du CEP de Pôle emploi, un actif peut continuer un processus d'accompagnement avec le même opérateur y compris dans le cadre d'un changement de statut.

Enfin, et c'est sans doute l'évolution majeure de la loi Avenir, le CEP est désormais... financé ! Dans sa première version imputable en frais de fonctionnement chez les opérateurs définis par la loi de 2014, le CEP voit aussi la réalité de sa prestation reconnue économiquement. Les fonds consacrés au CEP sont désormais prélevés sur la CUFPA, la contribution unique à la formation professionnelle et l'alternance, et affectés par France compétences aux acteurs désignés ou retenus dans les appels d'offres en regard d'objectifs de performance. Au passage, France compétences est aussi en responsabilité d'évaluer le dispositif, en concertation avec les instances et institutions régionales, qu'il s'agisse des Crefop (instances paritaires) ou des conseils régionaux et des services publics régionaux de l'orientation – SPRO. En vue d'une évolution professionnelle (mobilité, transition), d'un projet de développement de son portefeuille de compétences, voire d'une création d'activité, le conseil en évolution professionnelle est renforcé par la loi Avenir dans sa position institutionnelle pour l'ensemble des actifs. Et l'atteinte des objectifs affichés, quantitatifs (un million d'actifs accompagnés tous les ans) ou qualitatifs, sera à analyser à l'aune du rôle pivot que saura jouer le conseiller vis-à-vis des financeurs, centres de bilan, organismes de formation, etc.

Du B to B au B to C : un marché en quête de régulation

Se former moins longtemps et plus souvent, à sa propre initiative et sur un marché de la formation libéré constitue un programme qu'il conviendra d'évaluer dans la durée. Ne serait-ce qu'en égard aux principes de régulation retenus qui nécessitent une adaptation dans le temps de l'offre par rapport à la demande.

Au-delà de l'atteinte des objectifs quantitatifs, il conviendra alors de vérifier que la demande de formation a tout autant pesé sur l'offre que l'inverse. Car un diktat trop appuyé de l'offre sur la demande aurait des conséquences fâcheuses sur la capacité d'investissement des actifs pour la reconstitution des droits qui sera dans tous les cas longue et laborieuse (500 €/an), une fois le capital « hérité » (DIF + CPF première génération) consommé.

Une chose est déjà certaine : le rapport de force entre l'offre et la demande s'en trouvera modifié, et le consommateur sera de plus en plus éclairé. Aux acteurs, quels qu'ils soient, d'entretenir cette dynamique. Car ce marché de la formation, notamment celui du B to C pour reprendre l'anglicisme consacré, a tout à gagner à se normaliser. À défaut, les logiques d'épargne de « précaution » (en vue de jours sombres) prendraient alors le pas sur des logiques de consommation pourtant naturellement à l'œuvre dans des configurations similaires de droits rechargeables pour le CPF et/ou gratuits pour le CEP.

L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE MULTIMODALE

3

PARTIE

SOMMAIRE

CHAPITRE 16	CONSTRUIRE UNE ACTION DE FORMATION	359
CHAPITRE 17	ANIMER UNE SÉANCE DE FORMATION EN PRÉSENTIEL	395
CHAPITRE 18	CONCEVOIR L'INGÉNIERIE MULTIMODALE	431
CHAPITRE 19	CONSTRUIRE DES DISPOSITIFS DE <i>DIGITAL LEARNING</i> PERFORMANTS, C'EST POSSIBLE !	465
CHAPITRE 20	FORMER AVEC LA RÉALITÉ VIRTUELLE	479
CHAPITRE 21	IA ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES : VERS DES « ORGANISATIONS APPRENANTES AUGMENTÉES » ?	491
CHAPITRE 22	INNOVER EN FORMATION À L'ÈRE NUMÉRIQUE	507

16

Construire une action de formation

EMMANUEL CARRÉ

Une action de formation réunit des personnes poursuivant des intérêts différents, parfois antagonistes. Dans un schéma idéal, on distingue trois acteurs : *le commanditaire*, qui est à l'initiative de l'action et qui la finance, et souhaite que les stagiaires (ou apprenants) développent de nouvelles compétences qui seront mobilisables à long terme ; *le formateur* cherche à optimiser les ressources pédagogiques qu'il met en œuvre pour réussir l'interaction avec les apprenants et faciliter auprès d'eux le transfert de savoirs ou de savoir-faire requis ; et *l'apprenant* qui veut satisfaire des objectifs personnels à court et moyen termes en termes de développement personnel, d'acquisition de compétences et d'employabilité.

Nous nous intéresserons d'abord à la préparation de l'action de formation. Cette dernière doit permettre de mieux situer le contexte dans lequel les différents protagonistes expriment des attentes, besoins et contraintes, qu'il convient de traduire en objectifs en vue de répondre aux trois questions suivantes : quel « besoin » de formation cherche-t-on à satisfaire ? Quelles sont les attentes et les craintes possibles des participants ? Comment formuler des objectifs pédagogiques lisibles pour le formateur comme pour les autres parties prenantes ?

La deuxième partie est centrée sur la conception du dispositif pédagogique. Il s'agit d'identifier les ressources disponibles, de les mobiliser selon un plan d'actions inscrit dans le temps et notamment de répondre aux questions suivantes : faut-il privilégier des sessions de formation ou du tutorat ? Quel rôle peuvent jouer les technologies dans l'apprentissage ? Comment concevoir un enchaînement pédagogique ?

Enfin, la dernière partie est centrée sur l'évaluation des résultats de l'action de formation à plus ou moins long terme. Au-delà de la satisfaction ressentie à l'issue d'une session, l'évaluation doit permettre de répondre aux questions suivantes : quelles sont les compétences acquises ? Quelles sont celles qui seront effectivement mobilisées dans l'exercice de sa profession ? Peut-on attendre un retour sur investissement ?

DÉFINIR DES OBJECTIFS DE L'ACTION DE FORMATION

Que ce soit le commanditaire, le formateur ou le participant à la formation, la question de la définition des objectifs est centrale pour concevoir les ressources à mobiliser. La première étape consiste à cerner le besoin de formation pour identifier les compétences que l'on cherche à faire évoluer. C'est en prenant en compte la spécificité de la formation des adultes que l'on peut en déduire la formulation d'objectifs pédagogiques pour la session envisagée.

CERNER CE QU'EST UN « BESOIN » DE FORMATION

L'expression d'un « besoin » de formation peut être formulée par une multitude d'agents :

- **la direction de l'entreprise**, qui souhaite faire évoluer les compétences de ses collaborateurs afin de prendre en compte des changements qui affectent son organisation. Ceux-ci peuvent être propres à l'entreprise (choix stratégiques conduisant vers de nouveaux marchés, rapprochement d'unités nécessitant l'harmonisation de pratiques, nouvel investissement dans un procédé) ou externes (évolution de la réglementation, introduction d'une nouvelle technologie) ;
- **la direction des Ressources Humaines**, qui prend en compte les mouvements de personnel (recrutements, départs, mobilité) et les besoins liés à l'adaptation des salariés à leur poste de travail ;
- **les responsables de service ou de projets transversaux** qui font part de besoins individuels ou collectifs liés au déploiement de leur activité ;
- **les partenaires sociaux** qui peuvent être par exemple les porte-parole de catégories de personnels ;
- **les salariés eux-mêmes** qui peuvent exprimer un souhait d'évolution dans l'entreprise (au moment de l'entretien annuel) qui nécessite un accompagnement particulier ou face à des difficultés ponctuelles dans la conduite d'un projet (formation à une technologie, mise à niveau dans une langue vivante...) ;
- **les formateurs (externes ou internes)** qui détectent des besoins au cours d'actions de formation, par exemple en travaillant avec un groupe démontrant des compétences très hétérogènes dans un domaine.

Sur un plan conceptuel, le besoin apparaît ainsi comme un *écart* entre des *compétences actuelles* et des *compétences nécessaires* pour l'accomplissement d'une activité ou d'un projet. Malheureusement, en pratique, il est moins clairement formalisé et sa formulation risque de rencontrer plusieurs écueils :

- **la confusion entre le problème et la solution.** Exemple : « Il y a un problème de management dans le service ; envoyons le responsable en formation » : la formation n'est qu'une modalité possible d'action face à une limite ou une lacune. La communication, le management, l'organisation du service ou encore le recrutement d'un collaborateur sont autant de leviers managériaux qui peuvent apporter une réponse à un dysfonctionnement observé ;
- **la fuite en avant** : pour différentes raisons, le salarié peut voir dans la formation une solution pour échapper à une insatisfaction dans son poste actuel. Par exemple, il peut avoir le sentiment que sa carrière est bloquée par un niveau de diplôme trop faible sans mesurer l'investissement requis (sur le plan intellectuel et financier) pour obtenir une qualification supérieure. Faute d'objectifs clairs ou de perspectives communément établies avant la formation, celle-ci peut se révéler être un investissement décevant pour l'ensemble des parties prenantes ;
- **le déficit d'analyse managériale** : étant donné les compétences requises pour une fonction et le profil d'une personne en poste, la question qui se pose est la suivante : sait-elle le faire ? Veut-elle le faire ? Comme le notent Noyé et Piveteau (2005) : « *la formation peut être une bonne réponse dans une situation où [elle] ne sait pas mais veut le faire ; par contre, c'est une très mauvaise solution si l'on est en présence de quelqu'un qui ne sait pas le faire et ne veut pas le faire* ».

C'est pourquoi l'analyse d'un *besoin de formation* doit être traduite en termes de besoin de *développement de compétences*. Une action de formation peut ainsi être conçue comme un dispositif permettant de combler l'écart entre des compétences actuelles et des compétences requises dans un contexte professionnel.



EN PRATIQUE

Établir un bilan de compétences

S'il envisage de suivre une formation, un salarié doit apprécier l'effort qu'il doit réaliser pour accéder au niveau de compétence requis. Il doit donc mesurer le palier d'apprentissage auquel il se situe dans un référentiel adapté.

Chaque palier comporte des degrés croissants d'aisance dans le savoir et le savoir-faire acquis (ou à acquérir). Nous prendrons l'exemple d'un domaine de compétence : *l'expression écrite*.

- **Niveau 0, débutant** : Suis-je débutant, sans aucune connaissance ?

Exemple : je ne connais pas la langue à l'écrit.

...

...

- **Niveau 1, généraliste** : Ai-je déjà une initiation, quelques bases de vocabulaire ? *Exemple* : je possède des notions, je sais écrire en style télégraphique ou phonétique.
- **Niveau 2, utilisateur** : Suis-je capable de faire des gestions simples, en possédant un savoir que je peux identifier à l'aide de définitions, de concepts généraux et de mots-clés ? *Exemple* : je sais rédiger des phrases correctes en respectant une syntaxe simple.
- **Niveau 3, connaisseur** : Suis-je en mesure de réaliser des procédures ou de parler de façon circonstanciée du domaine ? *Exemple* : je sais prendre des notes, restituer des éléments dans un compte rendu.
- **Niveau 4, technicien** : Suis-je prêt à expliquer et affronter la plupart des situations courantes du domaine de façon professionnelle ? *Exemple* : je rédige les écrits habituels (lettres, comptes rendus, rapports...).
- **Niveau 5, professionnel** : Puis-je analyser de façon circonstanciée et faire face à des situations difficiles ou conflictuelles ? *Exemple* : je rédige des rapports complexes, des notices techniques...
- **Niveau 6, spécialiste** : Suis-je reconnu par des pairs comme un spécialiste ? Suis-je capable de faire évoluer mon domaine par une réflexion, une pratique avancée ? *Exemple* : l'écriture est mon métier.
- **Niveau 7, expert** : Suis-je reconnu comme un expert dans le domaine grâce à mes actions, innovations, publications ? *Exemple* : j'ai développé une méthode efficace de remédiation pour les personnes en difficulté face à l'écrit.

Alain Labruffe (2005), auteur d'une méthodologie d'évaluation des compétences soutenue par la Commission européenne dans le cadre du projet « Leonardo da Vinci ».

La formalisation du besoin de formation nécessite donc de savoir expliciter deux éléments distincts.

Le contexte général

Une action de formation se situe généralement dans un projet plus global ou une perspective d'évolution d'une organisation. L'environnement du projet mérite donc d'être explicité.

EXEMPLE**Infrastructure et sécurité routière**

Le département a fixé des objectifs chiffrés de diminution de l'accidentologie sur les routes dans un délai donné. Une double action est envisagée : agir sur le comportement des conducteurs et améliorer les infrastructures tant en milieu urbain qu'en rase campagne. La formation est un des leviers utilisés pour l'action « améliorer les infrastructures ».

Source : La lettre du CEDIP (service à compétence nationale du ministère de l'Écologie, du Développement Durable, des Transports et du Logement), *En lignes*, n° 35, juin 2006.

Le besoin de formation

Afin d'éviter une formulation ambiguë en termes de contenu (« faire un rapport sur la signalisation, expliquer l'importance de la voirie sur la sécurité routière »), il est préférable d'exprimer le besoin en termes de résultat à atteindre en situation professionnelle. S'il est adossé à un référentiel de compétences, le besoin de formation peut être directement traduit comme un objectif (passer du niveau 4 au niveau 5).

EXEMPLE**Infrastructure et sécurité routière**

L'objectif de la formation est de faire en sorte que les concepteurs soient capables de concevoir, en rase campagne, des aménagements de voirie intégrant la sécurité routière. Ils devront, en particulier, être en mesure :

- d'identifier les normes et règles de l'art sur les études de cas de sécurité routière présentées ;
- de repérer des facteurs d'insécurité routière sur des exemples concrets ;
- de proposer des actions correctives pour améliorer la lisibilité d'une voie en adoptant le point de vue de l'usager.

FOCUS**La notion de compétence et le lien avec la formation : éléments de normalisation**

Les définitions proposées par l'Afnor font partie des normes ISO 9001 propres aux ressources humaines, sous la référence FDX 50-183, applicables à tous les organismes.

En voici les termes essentiels pour notre propos :

- **Acquis** : ensemble des savoirs détenus par une personne.
- **Activité** : ensemble d'opérations concourant à un résultat observable.
- **Aptitude** : ensemble des dispositions physiques et intellectuelles, naturelles ou acquises d'une personne pour accomplir une tâche [...] identifiable indépendamment du contexte.

...

...

- **Bilan de compétences** : opération qui consiste à déterminer l'état des compétences d'une personne.
- **Compétence** : capacité éprouvée à mettre en œuvre des connaissances, des savoir-faire et comportements en situation d'exécution (déterminée par la description de la fonction). C'est la capacité éprouvée à résoudre des problèmes dans un contexte donné.
- **Compétence professionnelle** : aptitude à mettre en œuvre en situation professionnelle des capacités qui permettent d'exercer convenablement une fonction ou une activité. Ensemble éprouvé des savoirs, savoir-faire, savoir-faire-faire et comportements permettant de maîtriser les situations professionnelles relatives à une fonction ou une activité en satisfaisant les exigences des différents acteurs du réseau qui les lient.
- **Connaissance** : ensemble des représentations, idées ou perceptions, acquises dans le cadre de formations initiales et/ou professionnelles et/ou par l'expérience. La connaissance comporte deux volets distincts : d'une part une démarche volontaire d'acquisition, d'autre part une acquisition induite par l'action même.
- **Efficacité** : niveau de réalisation des activités planifiées et d'obtention des résultats escomptés.
- **Évaluation de compétence** : utilisation de différentes méthodes (entretiens individuels, diagnostics par questionnaires, autodiagnostic, tests, réunions, quiz, QCM).
- **Évaluation de formation** : appréciation du degré d'atteinte des objectifs d'une action de formation, à partir de critères définis préalablement, faite à des temps différents, par des acteurs différents, distinguant différents types : satisfaction, contenu, acquis, transferts et impact sur l'organisme.
- **Expérience** : savoir acquis par la pratique ou l'observation.
- **Information** : association significative de données portées sur un support selon un code prédéfini.
- **Modèle** : représentation amplifiée d'une réalité, construite pour atteindre des objectifs. Il peut être présenté sous forme graphique et faire l'objet d'un traitement mathématique. Le modèle est d'autant plus utile que la réalité est complexe.
- **Référentiel de compétence** : document identifiant l'ensemble des compétences utiles à l'organisation dans le présent et le futur, et déterminant des niveaux de complexité croissante à l'intérieur de chacune d'elles. C'est un outil de facilitation des relations avec les partenaires de l'organisation.
- **Savoir** : ensemble des connaissances théoriques et pratiques.
- **Savoir-faire** : mise en œuvre maîtrisée d'un savoir et d'une habileté pratique dans une réalisation spécifique.
- **Savoir-être** : savoir-faire relationnel : ce terme décrit généralement des comportements et attitudes attendus dans une situation donnée.

Source : E. Carré et A. Labruffe (2008), *Le guide du nouveau formateur*, Afnor.

PRENDRE EN COMPTE LES ATTENTES ET LES CRAINTES DES ADULTES

La formulation d'objectifs vise à objectiver l'expression d'un besoin. Toutefois, ce descriptif rationnel ne peut se confondre avec la motivation de la personne qui s'engage dans une action de formation. La motivation repose sur des éléments psychologiques que l'on peut exprimer en termes d'attentes et de freins.

FOCUS

Pédagogie ou andragogie ?

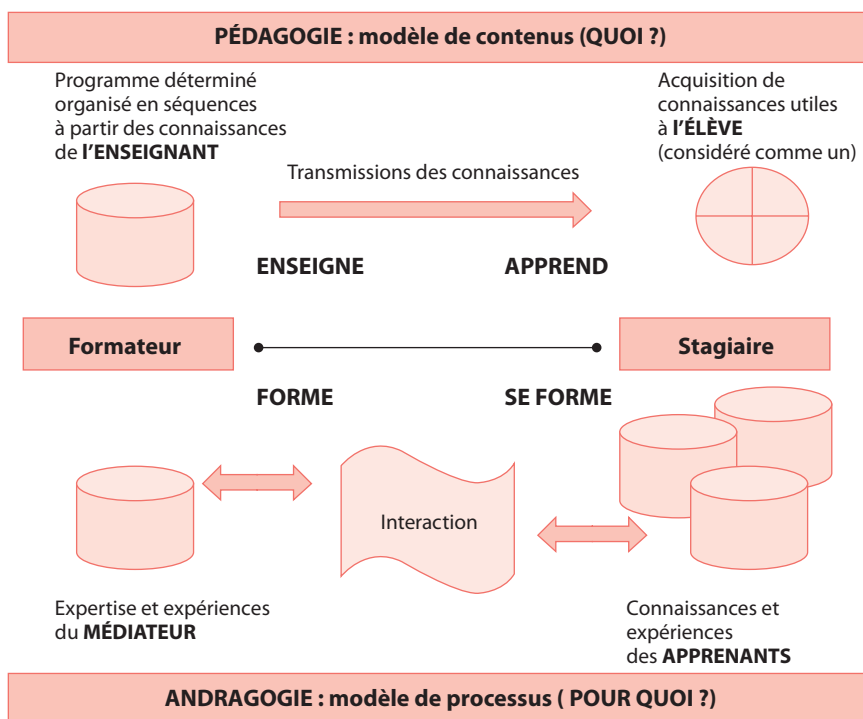
Les théories de l'apprentissage voient s'affronter deux conceptions différentes de l'acte de formation, que l'on peut résumer par deux approches méthodologiques : la pédagogie et l'andragogie.

La pédagogie, comme l'étymologie l'indique, est conçue pour conduire les enfants (en l'occurrence : à apprendre). C'est le modèle dominant qui s'est développé d'abord en Europe (dès le ^{vii}^e siècle dans les écoles religieuses, puis dans les écoles publiques). Il repose sur une hypothèse centrale : l'enfant a besoin d'acquérir des connaissances pour les utiliser plus tard. Il est dépendant du savoir du maître qui lui transmet un savoir (contenu). Sa motivation est stimulée par la perspective de recevoir une bonne note ou de connaître la « bonne réponse ».

À partir de la fin du ^{xix}^e siècle, les spécialistes des sciences de l'éducation discutent les travaux pionniers du sociologue allemand Alexander Kapp, et diffusent un terme pour désigner le champ d'études de l'éducation des adultes : l'andragogie. À la fin des années 1960, tandis que l'université de Montréal utilise ce terme pour désigner les cours qu'elle organise pour les adultes, un auteur nord-américain, Malcom S. Knowles, formule les hypothèses fondatrices d'un modèle centré sur l'apprenant permettant d'intégrer des comportements liés à son âge ou sa maturité :

- **concept de soi** : avec la maturité, une personne est moins dépendante ; elle est davantage capable de s'autodiriger ;
- **expérience** : avec la maturité, une personne a engrangé une somme cumulée d'expériences qui constituent autant de ressources personnelles d'apprentissage ;
- **bonne volonté** : avec la maturité, la motivation à apprendre d'une personne est orientée vers ce qui tend à développer son rôle social ;
- **opérationnalité** : avec la maturité, une personne cherche davantage des solutions opérationnelles immédiates plutôt que d'explorer des contenus à usage différé.

À la différence de l'enfant, placé dans un schéma de transmission d'un contenu, l'adulte en formation a besoin de donner un sens à son apprentissage, au regard de son expérience, de son rôle social et du bénéfice immédiat qu'il peut tirer de son engagement. Cela a donc des conséquences dans la relation entre le formé (apprenant) et le formateur. Ce dernier est amené à concevoir l'acte de formation comme un processus d'accompagnement et moins comme un dispositif de transmission.



Pédagogie vs andragogie, d'après Cardinet (1995)

Dans le cadre de la formation pour adultes, on peut exprimer les attentes (et par symétrie, les craintes) des participants à partir de trois mots-clés :

- **L'opérationnalité** : la formation étant conçue comme une façon de combler un écart de compétences, elle doit pouvoir déboucher sur des résultats tangibles et mesurables. Autant que possible, le dispositif doit prévoir l'examen de situations réelles ou expérimentales permettant de démontrer le lien avec l'activité professionnelle. La formulation d'objectifs pédagogiques en termes d'action peut dissiper la crainte que la formation soit « théorique », c'est-à-dire éloignée du contexte professionnel dans lequel elle doit trouver un prolongement efficace.
- **La reconnaissance** : la formation correspond pour les adultes à un investissement au sens économique (temps, ressources) mais aussi au plan psychologique. La formation doit être l'occasion de reconnaître les savoirs et savoir-faire des participants au double sens de les valoriser et de les partager. Le terme même de « formateur » intègre cette notion de « mise en forme ». Par ailleurs, la reconnaissance est une façon d'apaiser les craintes qui ne manquent pas de survenir dans un groupe d'adultes : peur de l'échec, mauvais souvenirs du modèle scolaire et du rapport de soumission du maître à l'élève.
- **L'expérience** : ce terme est aussi à double sens puisque la formation doit à la fois s'appuyer sur le patrimoine collectif que constitue la somme des expériences des participants, et peut aussi permettre des expérimentations, notamment pour appréhender des nouveaux concepts et outils dans le confort d'un laboratoire d'idées. Le travail

en groupe permet de tester l'applicabilité des notions ou principes invoqués et, bien souvent, de former le premier socle d'observations concrètes permettant à chacun d'abstraire des éléments théoriques pour assimiler les notions au plan cognitif.

DÉFINIR DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

La formulation du *besoin de formation* a permis de clarifier la nature des compétences requises pour une situation de travail donnée. La formation a pour ambition de consolider ou de développer des compétences au service de ce projet final.

Les *objectifs pédagogiques* de la formation vont compléter l'analyse du besoin en précisant les aptitudes et les comportements attendus (en termes cognitifs, affectifs ou psychomoteurs) à l'issue du cycle de formation, par exemple le dernier jour du stage. Il s'agit donc d'énoncer en termes opérationnels la contribution de la formation à l'acquisition de connaissances, de gestes ou de comportements qui traduisent une plus grande maîtrise des compétences attendues.

EXEMPLE

Besoin de formation et objectifs pédagogiques

Un besoin de formation fait apparaître un écart de compétences à combler pour que des responsables d'équipes suscitent de façon organisée la production d'idées originales et efficaces auprès de leurs collaborateurs. Il est convenu d'organiser un séminaire destiné à développer la créativité des participants.

Le besoin peut être exprimé comme un écart (à combler) dans le management de la créativité. Il est donc nécessaire d'analyser le contexte : les réunions des collaborateurs sont « ritualisées », fondées sur l'analyse de l'existant et ne laissent que peu de place à la proposition d'idées nouvelles. Celles-ci sont régulièrement jugées fantaisistes et assimilées à une perte de temps. L'essentiel du temps est consacré à l'analyse critique des propositions des participants (ce n'est pas dans le budget, cela prendra trop de temps, il aurait fallu le décider avant, il faudra le programmer l'année prochaine, cela va provoquer des blocages...).

Pour cerner les objectifs de la formation, il est souhaitable d'établir des indicateurs que l'on souhaite atteindre (en termes de moyens ou de résultats).

Exemples :

- une phase de mobilisation est systématiquement organisée en début de chaque réunion sur un thème d'actualité ;
- pendant la prochaine réunion, un temps donné (15 minutes) sera systématiquement consacré à la proposition d'innovations ou à l'analyse de pratiques efficaces observées chez les concurrents ;
- au cours des réunions d'équipe, chaque formulation d'une objection (trop long, trop cher, trop hasardeux...) doit être assortie d'une proposition pratique pour rendre le projet possible ;
- inversement, selon la technique dite de « l'avocat de l'ange » (Jaoui et Dell'Aquila, 2015) deux ou trois arguments positifs doivent être formulés avant de montrer la limite d'un projet.

...

L'analyse des compétences à développer permet de circonscrire les objectifs

de la formation. À l'issue des deux jours de stage, les participants seront en mesure de :

- connaître au moins trois techniques d'animation de groupe pour la production divergente d'idées ;
- animer un groupe de travail dans les phases de mobilisation, d'expression et de sélection d'idées ;
- s'être sensibilisé à la notion de processus créatif pour la programmation des réunions à venir.

Les objectifs pédagogiques ont ainsi trois fonctions principales :

- **traduire le besoin de formation** en termes de connaissances ou de comportements observables ;
- **communiquer avec les apprenants en amont** de la formation mais aussi pendant son déroulement sur la nature des efforts à fournir et ajuster, le cas échéant, les objectifs pour intégrer des spécificités (hétérogénéité du groupe, compétences déjà acquises par ailleurs, expertise d'un des apprenants à valoriser) ;
- **faciliter l'évaluation en appréciant les compétences acquises** par les apprenants à l'issue de la formation, mais aussi l'intérêt des méthodes pédagogiques utilisées et leur contribution (à plus long terme) à la satisfaction du besoin global.



EN PRATIQUE

Rédiger des objectifs pédagogiques pertinents

La formulation des objectifs pédagogiques permet de structurer l'apprentissage. En suivant les recommandations de Hameline (1977), Noyé et Piveteau (2005) et Feuillette-Cunningham (2015), il paraît souhaitable de les énoncer comme suit : « à l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de... », suivi d'un verbe d'action.

Plusieurs exigences doivent être respectées :

- la capacité que doit atteindre l'apprenant doit être décrite sous la forme d'un comportement observable et mesurable ;
- le contexte de sa mise en œuvre doit être explicité avec précision ;
- l'objectif doit préciser un niveau de performance acceptable et le moyen d'évaluer cette performance.

Par exemple, « à l'issue de la formation, disposant d'une boîte à outils standard, l'apprenant sera capable d'installer l'appareillage électrique A400 en respectant le schéma électrique du bâtiment dans un temps moyen de 30 minutes pour un chantier neuf et moins d'une heure pour un chantier rénovation. »

...

...

Pour le raisonnement, il est commode de départager les objectifs dans trois familles :

- **objectifs cognitifs** : ils portent sur des opérations mentales (savoir, comprendre, synthétiser, résoudre...) ;
- **objectifs socio-affectifs** : ils rendent compte de comportements psychosociaux (sensibiliser, réagir, écouter...) ;
- **objectifs psychomoteurs** : ils traduisent une maîtrise gestuelle, une habileté (manipuler, reproduire, installer...).

En pratique, la frontière entre ces familles est parfois difficile à établir : par exemple, la capacité d'écoute ou d'empathie est à la fois une posture de nature relationnelle et aussi intellectuelle.

Exemple de reformulations

Voici une liste d'objectifs pour un séminaire de management consacré à la créativité et une proposition de correction. À l'issue de la première journée, les participants seront en mesure de réaliser les actions suivantes.

Formulation initiale de l'objectif	Difficulté de mise en œuvre	Formulation proposée
De capter l'attention des participants.	<i>Objectif non mesurable, peu contextualisé.</i>	D'organiser une séquence de mobilisation.
D'éviter les objections, de critiquer systématiquement.	<i>Objectif socio-affectif négatif formulé sur le mode « Ne pas faire ».</i>	D'utiliser des techniques de formulation positive (des objections) en phase de production.
D'être créatif au cours d'un brainstorming.	<i>Objectif flou même s'il est contextualisé.</i>	De produire librement des idées pendant les phases de production.
D'adopter plusieurs points de vue dans l'analyse des idées émises.	<i>Objectif socio-affectif peu mesurable en l'état.</i>	De formuler des propositions variées voire antagonistes.
De choisir les meilleures propositions.	<i>Objectif cognitif vague.</i>	D'adopter une méthode formelle de sélection des propositions.

CONCEVOIR UN MIX PÉDAGOGIQUE

De prime abord, l'évocation d'une « session de formation » laisse imaginer la réunion dans une même salle et pour une durée prévue (généralement au moins ½ journée) d'un groupe de stagiaires et d'un formateur (ce dernier étant détenteur d'une expertise

quant au contenu délivré). Il paraît pourtant utile et nécessaire de se détacher de cette représentation dominante au moment d'identifier les moyens permettant de satisfaire les objectifs pédagogiques qui ont été fixés.

Un inventaire des ressources pédagogiques permet d'identifier les personnes et les contextes qui peuvent se prêter à des actions de formation « hors les murs ». L'introduction de technologies de diffusion ou de partage de contenus permet par exemple d'imaginer des séquences asynchrones où les participants ne sont pas en contact direct avec un formateur mais peuvent puiser dans une bibliothèque de contenus. De façon plus opérationnelle, en fonction de la taille des groupes, du temps disponible et des terrains d'expérimentation possibles, il convient également de procéder à l'inventaire des méthodes pédagogiques mobilisables pour atteindre des objectifs intermédiaires. Enfin, la mise en forme d'une progression pédagogique permettra de retenir une trame permettant de restituer le mix pédagogique retenu pour l'action de formation envisagée : quels ressources, méthodes, enchaînements, évaluations ?

PROCÉDER À L'INVENTAIRE DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES

À chaque catégorie d'objectif pédagogique (cognitif, socio-affectif, psychomoteur) correspondent des ressources mobilisables pour accéder à des éléments de connaissance, d'observation ou d'expérimentation.

- **Sur le plan cognitif**, il convient par exemple de faire l'inventaire des ouvrages pratiques (manuels, guides, essais) ou de référence (précis, réglementations, textes fondateurs, articles de recherche), films (conférences, documentaires), ressources Internet (blogs, sites, encyclopédies), études de cas qui traitent le thème considéré.
- **Sur le plan socio-affectif**, il est utile d'identifier les personnes qui peuvent être mobilisées pour amener une expertise, un témoignage, les services de l'entreprise qui peuvent faire l'objet d'une visite ou enquête, les clients, fournisseurs, prestataires qui peuvent être sollicités pour apporter un éclairage ou un terrain d'expérimentation.
- **Pour le développement des compétences incarnées dans des gestes**, il est souhaitable de repérer les contextes ou terrains susceptibles de donner lieu à des expérimentations en grandeur réelle (atelier, showroom, laboratoire...).

De ce fait, la session dans une salle de cours traditionnelle apparaît comme une modalité parmi d'autres : elle correspond à un regroupement des stagiaires au service d'un objectif de transmission d'informations « ici et maintenant », qui permet de faire le point sur l'acquisition des compétences, la formation d'une méthode ou d'un corpus commun grâce aux apports d'un expert qui sait valoriser, synthétiser et mettre en perspective les acquis des participants.

La mobilisation des ressources pédagogiques ainsi identifiées peut se faire selon des modalités différentes :

- **synchrone versus asynchrone** : tous les participants ont-ils accès en même temps et simultanément aux ressources (cas du cours magistral dans un amphithéâtre) ou peuvent-ils y accéder à une date différente (cas du livre, de la vidéo enregistrée) ?

- **présentiel versus distanciel** : les personnes sont-elles ensemble ou abordent-elles la ressource à des endroits différents ?
- **virtuel versus réel** : les comportements/décisions des acteurs ont-ils un effet direct sur la situation professionnelle vécue ou sont-ils conçus comme une expérimentation (différence entre un stage et une étude de cas) ?
- **restreint versus élargi** : le nombre de personnes qui accède à une ressource est-il constant ? Important ?
- **adressé versus partagé** : existe-t-il des sous-groupes qui accèdent seuls à une ressource avec des droits d'accès spécifiques ? Les ressources sont-elles simultanément disponibles pour tous ? Existe-t-il une interaction voire une interdépendance entre les sous-groupes pour progresser dans l'exploration des ressources ?

La combinaison de ces alternatives ouvre de multiples possibilités d'interaction dans le temps et dans l'espace au service des objectifs pédagogiques.



L'avis des Startuppers

Optimiser le recours au digital

par Thomas d'Hauteville (cofondateur d'Innership) et Anna Suchodolski (Business Partner et Coach chez Innership) (en partenariat avec le LabRH et le MagRH)

Pour utiliser pleinement toute la puissance du digital dans le domaine de l'apprentissage, il y a en particulier trois règles à respecter.

1. Faire du digital une expérience humaine

Les statistiques d'utilisation montrent que le tout-digital fonctionne mal. L'expérience d'accompagnement de chaque individu, dès lors que l'on parle de développement de soi et de changement, doit avant tout être humaine et même chaleureuse, afin d'établir une relation de confiance entre le participant et les personnes qui l'accompagnent. Digital et humain peuvent et

doivent être complémentaires dans l'expérience vécue.

2. Personnaliser l'expérience

L'époque des formations standards est révolue. C'est la fin du « *one size fits all* ». L'articulation du parcours de formation devient une expérience personnelle. Le digital permet désormais un très grand niveau de personnalisation de l'expérience. Chacun peut s'approprier à sa manière, à son rythme, les changements en cours dans l'entreprise – changement organisationnel, culturel, de poste, de posture, de comportements... Chacun peut être accompagné selon ses besoins, et faire ce lien entre ses

...

...

aspirations authentiques et les enjeux de l'entreprise pour y trouver du sens.

3. Mesurer avec précision

Grâce au digital, il n'a jamais été aussi facile de mesurer le succès quand on parle de formation et d'accompagnement au changement. Assurez-vous de le faire rigoureusement : dès le départ en fixant des objectifs, tout au long

du parcours de développement avec des indicateurs de suivi, et enfin bien sûr à l'issue du parcours avec une mesure de l'impact désiré. L'utilisation du digital, de manière appropriée et positionnée au service de l'humain, peut ici vous permettre de combiner précision, simplicité et confidentialité des réponses.



EN PRATIQUE

Quelles ressources pour former une équipe de force de vente ?

Imaginons, par exemple, que l'action de formation porte sur le développement des compétences commerciales d'une force de vente de cinq personnes en situation de face-à-face avec un client particulier. Cette nouvelle équipe rejoint des vendeurs déjà en poste dans différents points de vente sur le territoire national. En envisageant le croisement des deux premiers critères (synchrone/asynchrone et présentiel/distanciel), on obtient une partition de quatre modalités pédagogiques possibles.

L'action de formation peut s'inscrire dans quatre dispositifs différents :

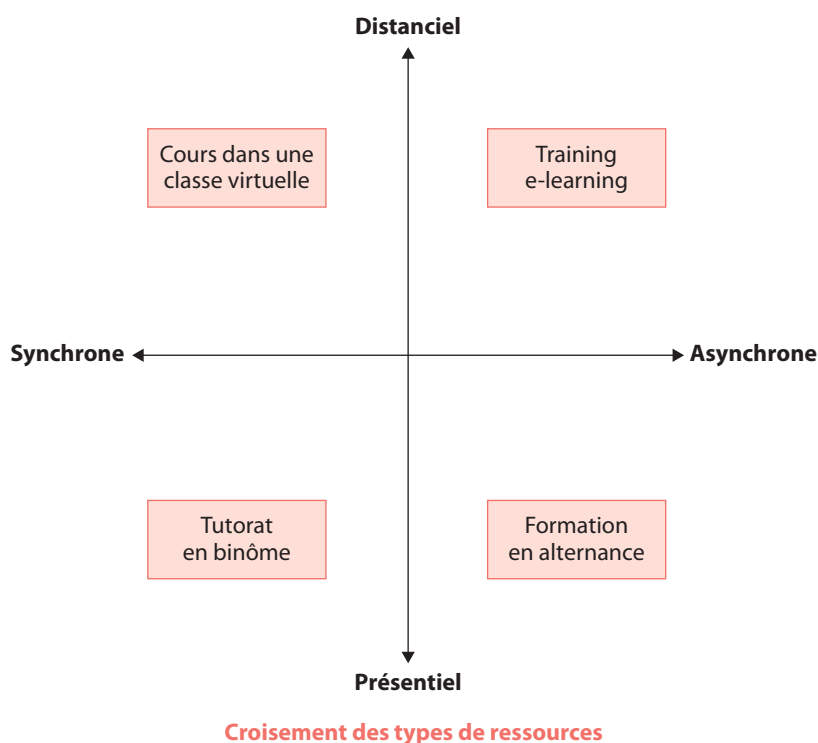
- **Un tutorat en binôme** : chacune des cinq personnes est placée sous l'autorité d'un tuteur qui accompagne de façon personnalisée la progression du commercial stagiaire. Pendant une période identifiée (une semaine, un mois), le tuteur démontre son savoir-faire, supervise la pratique du stagiaire, lui donne des conseils jusqu'à ce qu'il soit autonome dans la conduite d'une vente en face-à-face.
- **La formation en alternance** : les stagiaires ont un terrain d'expérimentation privilégié (par exemple avec un statut d'apprenti) et alternent l'expérience sur le terrain et l'acquisition de connaissances techniques dans une salle de cours une semaine sur deux.
- **La formation en e-learning** : le stagiaire accède à un programme d'apprentissage ou de perfectionnement à partir d'un catalogue de ressources. Un test de niveau lui permet de choisir les modules sur lesquels il doit progresser (par exemple, explorer les besoins du client, répondre aux objections...).

...

...

- **Les cinq stagiaires ont rendez-vous dans un dispositif de classe virtuelle :** un enseignant en « techniques de ventes » organise des présentations croisées à partir d'exposés présentés devant une webcam tour à tour par chacun des stagiaires. Les présentations sont préparées à partir de consignes adressées la veille par courriel.

En fonction des objectifs pédagogiques fixés, l'action de formation peut prévoir un mix de ces actions : acquisition du vocabulaire technique et des routines relationnelles en e-learning, mise en œuvre encadrée par un tuteur et regroupements réguliers dans une salle de classe pour analyser les pratiques et mettre en perspective l'acte de vente dans la politique commerciale de l'entreprise.



IDENTIFIER LES MÉTHODES PÉDAGOGIQUES

La littérature consacrée à la pédagogie (Bazin, 1991) distingue traditionnellement deux grandes démarches d'acquisition des connaissances : la démarche déductive, centrée sur le contenu, qui donne au formateur un rôle de transmetteur, et la démarche inductive, centrée sur l'apprenant, qui favorise le raisonnement du concret vers l'abstrait en exploitant des mises en situation concrètes.

À chacune de ces démarches sont associées des méthodes que l'on peut classer selon un axe qui fait intervenir l'apprenant de façon passive comme un récepteur (méthodes affirmatives ou didactiques traditionnelles) ou comme un véritable acteur (méthodes participatives). On peut ainsi procéder à l'inventaire de quatre grandes méthodes pédagogiques.

Inventaire de quatre grandes méthodes pédagogiques

	Méthode affirmative	Méthode interrogative	Méthode expérimentale	Méthode active
Démarche associée	Déductive		Inductive	
Postulat	Le formateur est détenteur d'un savoir qu'il doit transmettre à l'apprenant.	L'apprenant possède une partie du savoir que le formateur aide à mettre au jour.	Le formateur, pour partie détenteur du savoir, a pour mission d'accompagner l'apprenant dans la construction et l'appropriation de son savoir.	
Mots-clés	Exposer Démontrer	Questionner	Expérimenter	Agir
Type de cours	Magistral	Maïeutique	Découverte	Participatif
Taille du groupe	Peut convenir à un large effectif	Groupe restreint	Groupe restreint	Possibilité de travail en sous-groupes
Motivation de l'apprenant	Soumission : réussite à l'examen	Émulation : production de « bonnes réponses »	Implication : participation à la découverte	Engagement personnel dans l'activité de production
Intervention du formateur	Émetteur exclusif	Accompagnateur	Régulateur	Coproduiteur
Acquisition de la compétence	Par la mémorisation	Par la compréhension	Par l'expérimentation	Par la construction
Modèle de communication	Émission	Participation	Coopération	Délibération
Avantages	Maîtrise de la diffusion	Participation, partage d'expériences		Collaboration
Inconvénient	Passivité des apprenants	Besoin en temps Tâtonnements dans l'apprentissage		Hétérogénéité des contributions
Évaluation adaptée	Examen	Feed back constant, examen	Élucidation du phénomène, examen	Qualité de la production collective
Exemple de techniques pédagogiques	Exposé Conférence Vidéo Démonstration	Questions/ réponses Didacticiel, quiz	Expérimentation Étude de cas	Jeu de rôles Simulation Mise en situation

Pour chaque méthode, le formateur peut associer des outils ou des techniques pédagogiques. La littérature (Feuilllette-Cunningham, 2003) procède ainsi au recensement d'une vingtaine de modalités pratiques de mise en œuvre ou techniques que l'on peut classer selon le continuum réception-action. Nous présenterons le principe pour une douzaine d'entre elles, que nous regroupons en fonction de caractéristiques communes.

Synthèse des différents outils ou des techniques pédagogiques

Technique pédagogique	Principe pour l'apprenant	Observations pour le formateur
Exposé	Communication d'un savoir à partir d'une présentation structurée.	Le formateur doit maîtriser l'expression en public.
Démonstration	Présentation/reconstitution d'une opération à des fins d'observation.	Le formateur doit vérifier les conditions formelles de l'expérience pour que celle-ci soit probante.
Manipulation ou expérimentation	L'apprenant produit ou reproduit une expérience en manipulant un objet.	Les « leçons de l'expérience » peuvent être exposées par le formateur ou par l'apprenant.
Exercices ou entraînement	L'apprenant reproduit plusieurs fois un geste/ un processus afin de fixer une aptitude.	L'activité d'entraînement peut se concevoir en dehors du temps de face-à-face pédagogique.
Lecture, consultation de supports audiovisuels	L'apprenant prépare ou complète l'acquisition de connaissances.	Facilite, pour le formateur, la formalisation des connaissances à acquérir.
Débat, discussion	L'apprenant participe à un échange d'informations avec ses pairs et/ou avec des experts.	Le formateur peut solliciter des témoignages qui renforcent l'apport d'informations externes au groupe.
Enquête, recherche	L'apprenant observe et analyse un phénomène réel pour en rendre compte.	Le formateur peut s'appuyer sur une base expérimentale partagée pour abstraire les connaissances requises.
Écriture d'un texte, préparation d'un exposé	L'apprenant doit produire une analyse et une synthèse en vue d'une intervention partagée.	
Étude de cas	L'apprenant présente une situation globale et concrète à partir d'un cas réel ou fictif.	Le formateur peut soumettre une étude qui oriente l'analyse.

...

Technique pédagogique	Principe pour l'apprenant	Observations pour le formateur
Simulation, jeu d'entreprise, jeu de rôles	L'apprenant s'entraîne à traiter une situation complexe en reproduisant une situation inspirée de la réalité.	La simulation permet au formateur de mettre l'accent sur des aspects systémiques en « arrêtant » le temps.
Construction d'outils de travail	L'apprenant met au point un procédé directement utilisable dans sa pratique professionnelle.	Le formateur dispose d'un support concret pour mesurer la progression et évaluer l'atteinte des objectifs.
Projet	Les apprenants doivent atteindre des objectifs en commun.	Le formateur doit prévoir deux types d'apports : ceux liés aux contenus et ceux liés à la méthodologie.



L'avis des Startuppers

Les bénéfices pour l'apprentissage vus par les sciences cognitives

par Marie Lacroix, co-fondatrice de Cog'X (en partenariat avec le LabRH et le MagRH)

Les sciences cognitives ont pour objet de décrire et d'analyser le fonctionnement du cerveau et des comportements. Appliquées à l'apprentissage, elles permettent d'interroger l'efficacité pédagogique de formats et d'outils à travers la méthode scientifique.

Résumer une grande partie de la littérature scientifique en sciences cognitives de l'apprentissage consiste à regrouper les fondamentaux pour un apprentissage durable sous forme de quatre piliers que sont l'attention, l'engagement, le test et la consolidation.

Le premier pilier, l'attention, est loin d'être facilité aujourd'hui. Le numérique nous force certes à développer notre flexibilité pour passer rapidement d'une tâche à l'autre, mais au détriment de notre capacité à rester concentrés. En effet, l'habitude de zapper rapidement d'une tâche à l'autre entraîne une diminution de la constante attentionnelle, c'est-à-dire la durée de concentration, et cela a également un impact sur notre capacité de mémorisation. Le suivi d'un *micro-learning* dans les transports ou d'un MOOC dans l'open space pose donc la question des lieux et des temps

...

...

d'apprentissage pour favoriser une attention soutenue, garante de la mémorisation. D'un autre côté, les formats innovants tels que l'AR (*Augmented Reality* – réalité augmentée) ou la VR (*Virtual Reality* – réalité virtuelle), savent capter et orienter l'attention dans des environnements ultra-immersifs au risque parfois peut-être d'induire une fatigue mentale accrue.

Le deuxième pilier, l'engagement, est souvent ce qui est recherché et mis en avant par tous les nouveaux formats de formation : du MOOC à la VR, les directions de formation veulent attirer les apprenants en lieu et place d'apprentissage, et cherchent à ce qu'ils aillent jusqu'au bout du contenu qui leur est proposé. Il y a donc un engouement pour toujours plus de ludification, qui a effectivement le mérite de lever – parfois – un premier frein en attirant les apprenants vers le contenu. Mais certaines organisations en reviennent déjà : *micro-learning* gamifiés, MOOC dynamiques, jeux VR, ne parviennent pas toujours à se transférer dans le quotidien de travail. L'engagement mesuré est en effet loin d'être toujours gage d'efficacité pédagogique. Et cela n'est pas surprenant, car du point de vue du cerveau, l'engagement ne se résume pas au fait d'assister ou recevoir un contenu, ni d'être physiquement actif durant l'apprentissage. L'engagement consiste à mobiliser ses ressources

cognitives dans un effort ciblé vers ce que l'on cherche à apprendre, tout en recrutant les circuits de notre mémoire à long terme.

Le troisième pilier c'est le test et le feedback. Du point de vue du cerveau, l'apprentissage repose essentiellement sur ce qu'on appelle l'erreur de prédiction : nous utilisons nos modèles mentaux pour prédire le monde qui nous entoure et les conséquences de nos actions, ou encore produire des raisonnements, et la seule manière de modifier ces modèles mentaux est de générer un message d'erreur. En somme, sans erreur, sans surprise par rapport à nos prédictions, il n'est plus besoin d'apprendre. C'est la vertu du test : expliciter ses modèles mentaux, détecter les erreurs et approximation pour ensuite les réajuster grâce à des feedbacks appropriés. Plus encore, en mobilisant nos connaissances et savoir-faire préalables, le test permet d'activer les réseaux de neurones impliqués dans la mémoire à long terme en lien avec ces connaissances, et ainsi de faciliter l'intégration des informations nouvelles délivrées lors du feedback. D'un point de vue pédagogique, ce pilier essentiel favorise le transfert et la généralisation des apprentissages et gagnerait donc à être davantage respecté. L'arrivée des formats plus engageants de mises en situation, mises en pratique, mais aussi de quiz à distance

...

...

ou en présentiel y contribue, et c'est une très bonne chose. Enfin le quatrième pilier concerne la consolidation dans le temps. Notre cerveau n'est pas un ordinateur sur lequel il suffirait de télécharger de l'information pour la stocker, nos réseaux de neurones se réorganisent en permanence au gré de nos expériences et avec eux notre mémoire. Si cette plasticité cérébrale est à l'origine même de notre formidable capacité d'apprentissage, elle est aussi en partie responsable du phénomène de l'oubli. Pour contrer cet écueil naturel et très frustrant pour les directions de formation comme pour les apprenants, la répétition de l'apprentissage est nécessaire, en plus du recours au test mentionné plus haut. Mais pas n'importe quelles répétitions : pour favoriser la consolidation de la mémoire, les sessions d'apprentissage

doivent se répartir dans le temps de manière espacée et il faut éviter la concentration des sessions sur seulement quelques jours d'affilée. Aujourd'hui, le distanciel offre une opportunité inédite pour étaler les sessions d'apprentissage au-delà des contraintes pratiques du présentiel, que ce soit à travers du e-learning, des webinaires ou des forums d'échanges.

Chacun semble aujourd'hui en être persuadé : ce n'est pas la technologie en soi qui sert l'efficacité de l'apprentissage, ou encore le format lui-même, mais bien l'adéquation entre le contenu, les objectifs d'apprentissages et les moyens de les atteindre. Face à cette multiplication des technologies et formats pour accompagner la montée en compétences, les piliers de l'apprentissage offrent une grille d'analyse qui peut s'avérer salvatrice.



L'avis des Startupper

Comment le digital met-il en mouvement les managers après une formation ?

par **Alexia de Bernardy, Présidente de LA WE BOX,**
(en partenariat avec le **LabRH** et le **MagRH**)

Le *micro-learning* consiste à diffuser quotidiennement des contenus pédagogiques courts, sur un laps de temps donné (exemple : cinq minutes par jour pendant un mois).

Cette répétition par petites séquences favorise l'ancrage des connaissances et surtout l'ancrage des comportements lorsqu'il est conjugué avec du *learning-by-doing*. L'adulte apprenant surtout

...

...

par la pratique, les micro-contenus quotidiens invitent alors à rentrer en action tout de suite, dans sa journée de travail. Le *micro-learning* déploie tout son potentiel grâce au mobile, qui permet une proximité avec les participants. Plusieurs avancées pédagogiques donnent encore plus de valeur aux *micro-learning* :

- **Peer-to-peer.** Les ateliers de co-développement, groupes de pairs, Slacks thématiques, ont du succès car ils permettent de partager ses doutes, réussites, questions dans l'expérimentation de telle ou telle pratique. Car s'il est très intimidant de partager à 2 000 sur un réseau social, le digital est efficace pour faciliter les échanges au sein de cercles restreints de participants, parfois délocalisés, partageant un point commun (statutaire, organisationnel, affinitaire...).
- **Biais cognitifs.** L'étude des biais cognitifs permet d'être plus efficace dans l'ancrage des comportements en anticipant des phénomènes contre-intuitifs. Par exemple, récompenser de façon pécuniaire une personne qui a proposé spontanément de s'engager dans quelque chose d'humain est contre-productif, car cela tue sa motivation intrinsèque. À l'inverse, forcer les individus à avoir un comportement généreux peut changer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et générer ensuite

spontanément chez eux plus de générosité... Les biais sont nombreux et les algorithmes digitaux les intègrent mieux qu'un individu.

- **Neurones miroirs.** La théorie des neurones miroirs nous apprend que lorsque des individus vivent des expériences individuelles fortes, ils agissent par mimétisme, car il y a un « sentiment inconscient de similitude », la transformation s'opère ainsi auprès de ceux qui en sont témoins par les mécanismes naturels d'empathie. Le digital permet de plus en plus de vivre de telles expériences fortes grâce à la variété des formats possibles : vidéo de témoignages inspirants, partages d'expériences entre pairs facilités, photos convaincantes... Le digital favorisant à moindre coût le déploiement à grande échelle de ces contenus, le mimétisme crée de la viralité par contagion au sein des groupes.
- **Leviers de motivation intrinsèques.** L'étude des ressorts intrinsèques de motivation des individus nous informe sur ce qui fait que certains s'engagent spontanément dans une action sans aucune forme de récompense externe perçue comme étant un moyen de les contrôler. Ces enseignements permettent de créer *in fine* des **persona d'utilisateurs**,

...

...

c'est-à-dire des profils de participants pour leur proposer des modalités d'animation adéquates. La puissance du digital permet de sélectionner les contenus à diffuser pour faciliter l'appropriation des outils de *micro-learning* selon les motivations de chacun.

- **Nudge.** Le *nudge* fournit des enseignements concrets pour nourrir les outils de micro-contenus d'ancrage et inviter les managers à « micro-agir » concrètement et maintenant. Par exemple, durant votre prochaine réunion : « 82 % des managers bienveillants ont l'habitude de démarrer leurs réunions par un tour de table des bonnes nouvelles, et toi ? ».
- **Gamification et viralité.** Les outils de *mobile learning* incluent de plus en plus des techniques de gamification. Gagner, partager des défis,

embarquer son équipe sur le podium, inviter des collègues dans son groupe, avoir la reconnaissance de ses pairs... tout cela motive plus de 30 % des participants à contribuer activement autour des contenus proposés, et ce quels que soient les secteurs d'activité ou l'âge des participants. Le digital ne fait ici que diffuser un grand classique des *team building* de séminaires, dans le quotidien des participants.

Avec l'ensemble de ces découvertes (et d'autres encore, issues du monde de l'éducation de jeunes enfants, ou sur les différents types d'intelligence), **un même contenu favorisant l'ancrage peut être décliné en une vingtaine de formulations adaptées à tel ou tel profil de participant.** C'est ainsi que des taux de succès supérieurs à 70 % sont constatés.

BÂTIR UNE PROGRESSION PÉDAGOGIQUE

À ce stade de la conception de l'action de formation, le formateur doit décider de la progression pédagogique qu'il souhaite orchestrer. Il s'agit de définir la programmation des séquences permettant de répondre à la satisfaction des objectifs pédagogiques.



EN PRATIQUE

Éléments de terminologie pour bâtir la progression pédagogique

- **Un module :** savoir homogène insécable repéré par un intitulé appartenant à un niveau dans un domaine de connaissance particulier. C'est en quelque

...

...

sorte la brique élémentaire dans la construction d'un savoir et l'acquisition d'un apprentissage. Chaque module répond, d'une part, à un objectif particulier d'apprentissage du formateur, et d'autre part il est dispensé en fonction d'un besoin repéré chez les participants. Le repérage de ce besoin résulte d'une évaluation réalisée sous différentes formes : questions, questionnaire, exercice, passage au tableau, discussion, jeu de rôles... De la même façon qu'une molécule est une brique élémentaire de la matière, composée à son tour d'éléments que l'on découvre de plus en plus petits et de plus en plus fondamentaux (atome, électrons, quasars...), un module comporte des éléments plus petits, comme des définitions, qui constituent en eux-mêmes des sous-modules élémentaires, et ainsi de suite en fonction des demandes de précision des participants.

- **Une séance** : étape qui regroupe plusieurs modules dans une unité de temps déterminée et limitée (deux heures, demi-journée ou journée entière). Elle permet d'inclure des illustrations pratiques du savoir modulaire apporté et fait l'objet d'interactions fréquentes avec le groupe des participants dont chacune est l'occasion d'évaluer la compréhension du savoir apporté ainsi que les acquisitions de l'apprentissage. Chaque séance, au début, fait en outre l'objet d'une évaluation formalisée sous forme d'un résumé ou d'un bilan produit par le participant et, à la fin, une synthèse idéalement produite en interaction avec le groupe.
- **Une séquence** : elle est composée par l'ensemble des séances dans une unité de temps étalée sur une durée définie : bimestre, trimestre, semestre, année (à l'université, la référence est 24 heures alors que le CPF est accordé en euros – 500 € par an) et pour un ensemble homogène de connaissances ou un domaine de compétences. Elle est consacrée à l'apprentissage d'un domaine de compétences dans son intégralité, voire à un sous-domaine important ou à une partie essentielle du domaine. Dans le premier cas, le processus d'apprentissage suit la progression indiquée par la hiérarchisation du domaine en niveaux croissants de complexité.
- **Un domaine de compétence** : il est constitué par l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des savoir-faire faire et des savoir-être relatifs à une spécialité : de l'algèbre à la zinguerie en passant par la comptabilité, l'électricité, la gestion financière ou la mécanique des fluides. Chaque domaine peut être décomposé en plusieurs sous-domaines et plusieurs domaines peuvent être regroupés dans un champ de connaissances : les mathématiques regroupent l'algorithmique, l'algèbre, la géométrie, les statistiques, les probabilités, et bien d'autres disciplines, tandis que la communication capte l'expression, la linguistique, la communication interpersonnelle, l'étude des médias... L'acquisition d'un domaine peut donc être conçue comme l'acquisition de connaissances regroupées dans une séquence, décomposée en séances,

...

...

elles-mêmes décomposées en modules de base. Cette conception modulaire de l'apprentissage doit permettre une acquisition hiérarchisée des différents modules qui le composent, puis faciliter l'intégration de l'évaluation des connaissances acquises par les apprenants à l'occasion de chacun des modules.

La progression pédagogique correspond à l'enchaînement des séquences. Le formateur peut structurer chacune des briques (modules, séquences, séances) dans une chronologie qui respecte systématiquement quatre grands moments que nous repérons par l'acronyme META (Carré et Labruffe, 2008).



L'avis des Pros

Conception : fermons nos usines à gaz !

par Son Thierry Ly, CEO de Didask (en partenariat avec le LabRH et le MagRH)

Lorsque l'on doit concevoir un module de formation digitale, la lourdeur de la gestion de projet prend parfois le pas sur la réflexion pédagogique, qui est pourtant la clé de l'engagement et de la montée en compétences des apprenants. On peut formuler trois conseils aux équipes RH/Formation pour gagner en efficacité et en agilité dans les projets de conception e-learning.

Levier n°1 : Réduire la quantité de contenus à créer

Les départements Ressources Humaines sont soumis à une forte pression pour faire évoluer les équipes en continu. Mais comme les équipes n'ont jamais eu aussi peu de temps pour se former, il devient nécessaire d'optimiser au maximum les temps dédiés

à l'apprentissage, que ce soit en formation ou « *on the job* ». Pour optimiser ce temps, notre premier réflexe est d'essayer de transmettre beaucoup de choses en très peu de temps, en espérant que l'essentiel sera retenu :

- en présentiel, cela se traduit par de longues journées où les apprenants sont saturés d'informations ;
- en e-learning, cela se traduit par des tunnels de slides ou de vidéos.

Le problème est que, lorsque notre cerveau est soumis à une trop grande quantité d'informations, il se retrouve très vite en situation de surcharge cognitive... ce qui va totalement bloquer le processus d'apprentissage. Et plus on veut transmettre d'informations ou

...

...

de recommandations, moins on laisse aux apprenants le temps de s'entraîner à les appliquer. Or, nous savons aujourd'hui grâce aux sciences cognitives que l'apprentissage se fait moins au moment où l'on reçoit une information qu'au moment où on fait l'effort de la mobiliser par soi-même pour résoudre un problème concret. La seule solution à cette équation est de réduire drastiquement la quantité de contenus à créer. Pour optimiser les temps dédiés à l'apprentissage, c'est donc aux concepteurs des formations – et non aux apprenants – de faire le tri entre l'essentiel et le « *nice-to-have* ».

Levier n°2 : Suivre une méthode lors de la phase de design pédagogique

Créer un module de formation digitale nécessite deux grandes étapes :

- La première étape est celle du design pédagogique, dont le but est de répondre le plus clairement possible à la question suivante : quels messages veut-on transmettre aux apprenants et comment allons-nous les transmettre ?
- La seconde étape est celle de la production, qui vise à matérialiser ce qui a été designé dans un objet pédagogique digital appropriable par les apprenants. Alors que la phase de production est généralement structurée par un processus clair, la phase initiale de design pédagogique est souvent

désorganisée. En règle générale, les étapes de la réflexion ne sont pas définies de manière claire. Une fois que le besoin a été exprimé, les parties prenantes du projet démarrent par une phase de brainstorming ouvert, puis échangent jusqu'à tomber à peu près d'accord sur le séquençement du contenu et sur le(s) type(s) de format(s) qui va (vont) être produits (vidéos, quiz, *serious game*, etc.).

Lors de cette première phase, de nombreuses décisions de nature pédagogique sont prises « à l'intuition » ou sur la base des réalisations passées. Et quand on ne suit pas un processus clair, on a tendance à démultiplier les outils : e-mails et CR de réunions pour cadrer le projet, dossiers partagés pour rassembler le contenu, documents Word ou Excel pour le séquencer, slides et logiciels de design pour storyboarder... En plus du temps perdu à copier-coller ou à faire de la mise en forme, on se retrouve avec des myriades de PJ, des problèmes d'accès, de versioning et autres réjouissances de la collaboration 2.0. On passe ainsi un temps fou à réaliser des tâches qui n'ont rien à voir avec le design pédagogique.

Il serait pourtant possible de simplifier les choses en utilisant un document ou un outil unique partagé entre tous les contributeurs/validateurs du contenu.

Mais pour que cela fonctionne, il faut que ce document soit pré-

...

structuré, séquencé en différentes étapes, avec pour chacune des indications très précises sur ce qui doit être rempli, amendé et/ou validé par les uns ou les autres. Autrement dit, l'espace unique que vous choisirez pour le design pédagogique de vos projets e-learning devra contenir un canevas, une méthode compréhensible par tous et réutilisable dans tous les projets de conception e-learning.

Levier n°3 : Se libérer des enjeux techniques liés à la production des modules

Si vous décidez de produire en interne, il vous faudra choisir des outils adaptés à vos ambitions pédagogiques et à vos compétences. Par exemple, si vous souhaitez faire un module assez basique, vous n'avez peut-être pas besoin d'acquérir un outil-auteur généraliste qui va vous demander un temps d'*onboarding* important, et dont pour finir vous n'utiliserez que quelques fonctionnalités. Sachez qu'il existe de plus en plus d'outils intuitifs, qui offrent certes moins de possibilités de création, mais qui en contrepartie vous simplifient la tâche, avec des *templates* déjà prêts ou des *back-*

offices simples d'utilisation. Cela permet aux concepteurs d'arriver plus rapidement à un premier *output* testable.

Pour vous libérer des contraintes techniques, vous pouvez aussi choisir d'externaliser la production de vos modules e-learning. Attention toutefois à ne pas lancer cette production avant d'être bien au clair sur ce que vous voulez dire dans votre module. Ceci doit être défini lors de la phase de design pédagogique. Si les messages n'ont pas été stabilisés lors de cette première phase, vous allez perdre du temps à cause d'allers-retours incessants avec votre prestataire en charge de la production. Finalement, vous perdrez du temps et de l'agilité alors que vous cherchiez justement à en gagner. Que vous externalisiez ou non la production de vos modules, gardez également à l'esprit qu'il est essentiel de miser sur des outils qui permettent de dupliquer, réagencer, mettre à jour facilement vos contenus ; cela vous évitera de repartir de zéro à chaque fois qu'il faudra intégrer une nouvelle information ou adresser un nouveau public.

M comme mobilisation

C'est le choix de procédure d'entrée en relation avec les apprenants pour mobiliser leur attention, provoquer leur intérêt, susciter leur curiosité. Cette phase doit répondre à la préoccupation suivante : entraîner un état d'esprit positif dès les premiers instants de chaque séance/séquence.



EN PRATIQUE

Mobilisation ou manipulation ? L'apport de la psychologie sociale : l'expérience de Joule et Beauvois (1999)

Dans le cadre de leur recherche sur la « soumission librement consentie », ces deux chercheurs ont cherché à mesurer l'importance des consignes initialement données à des groupes de stagiaires en recherche d'emploi au début d'une formation. Dans le groupe dit « contrôle », le formateur procède de façon classique ; dans le groupe dit « expérimental », le formateur introduit une variante pour camper un esprit différent.

L'accueil dans le groupe contrôle rappelle que la présence des stagiaires est contrôlée par l'intermédiaire d'une feuille de présence. Il est précisé que, conformément à la législation, toute absence injustifiée donne lieu à une retenue sur le salaire. Dans le groupe expérimental, le formateur insiste au contraire sur la liberté dont chacun dispose pour décider de suivre, assidûment ou pas, la formation. Alors que le taux d'absentéisme est resté finalement stable dans les deux groupes (15 % environ), les stagiaires du groupe expérimental portent finalement une appréciation plus positive (intérêt, satisfaction...) sur le stage que le groupe contrôle. Encore plus spectaculaire : le taux de placement des stagiaires se trouve significativement supérieur dans le groupe expérimental (69 %) en comparaison du groupe contrôle (25 %).

La stabilité de ce résultat au fil des expériences menées par ces chercheurs est assez étonnante : quelques mots suffisent pour modifier le sens et la portée de la formation.

L'explication fournie est la suivante : les participants du groupe expérimental se sont davantage reconnus dans l'acte de présence et en ont pleinement assumé la signification.

Partant des expériences menées en psychologie sociale depuis une trentaine d'années, Joule et Beauvois mettent en évidence quelques caractéristiques qui assurent une plus grande mobilisation des participants sous la forme d'un engagement durable :

- déclarer que la personne est libre ;
- mettre en relief (positivement) les conséquences de son acte ;
- donner un caractère public à l'acte en soulignant le caractère explicite de sa signification ;
- faire réaliser cet acte plusieurs fois ;
- éviter toute justification d'ordre externe (pas de promesses de récompenses ou de menaces de punition).

E comme expression

Comment favoriser dès les premières minutes l'expression de tous les participants, comment les solliciter pour recueillir des éléments en rapport avec le contenu de la formation, comment identifier les points de progression par rapport aux objectifs pédagogiques ?

T comme tri

Comment synthétiser de façon efficace les éléments acquis au cours des premières interactions, puis tout au long de la séquence, comment structurer les apports en termes de contenu de façon cohérente avec le programme prédéfini ?

A comme application

Comment enregistrer les points importants par écrit, comment valider l'acquisition de l'apprentissage par la mise en œuvre opérationnelle et/ou l'évaluation des savoirs (être, faire, faire faire) mis à jour pendant la séquence ?

Les deux premières phases correspondent à un temps de divergence, au cours duquel le formateur recueille un matériau brut auprès des participants. En phase de mobilisation et d'expression, l'échange et la réflexion sont favorisés afin de procéder à un inventaire organisé des expériences et des connaissances préalables des participants. Les deux autres phases consolident et valident la construction d'un référentiel commun des savoirs et savoir-faire que chacun des apprenants doit maîtriser à l'issue de chaque séance, comme à la fin de la séquence de formation, pour le transformer en une pratique opérationnelle.

ÉTUDE DE CAS

Douze personnes sont réunies pour une formation sur l'accueil des clients dans l'espace de vente d'un magasin de bricolage. Il s'agit d'une séquence de face-à-face pédagogique prévue dans un dispositif plus large.

Comment concevoir l'animation de cette séquence à partir des quatre temps du modèle META ?

- **Pour la phase de mobilisation**, le formateur conçoit une mise en situation permettant de s'approprier le sujet sur lequel porte la séquence. Au travers d'une simulation sur la base d'un jeu de rôles, il procède à un tirage au sort pour confier à cinq des participants la mission de jouer le rôle d'un client qui exprime une attente particulière (procéder à un changement de produit, obtenir une remise sur un produit exposé). Les autres participants jouent tour à tour le rôle du vendeur chargé de l'accueil. Lors d'un jeu de rôles, les observateurs sont chargés de prendre en note les remarques sur les interactions.

...

...

- **La phase d'expression** permet de relever les observations recueillies au cours de cette expérience. Le formateur procède à un recueil structuré et écrit des éléments exprimés par les participants dans le jeu de rôles et par les observateurs. Le traitement des points de vue des participants doit être mené avec précaution car les avis sont nécessairement divergents et il convient, à ce stade, de prendre en compte l'expérience des apprenants sans la juger.
- **La phase de tri** est également sensible : le formateur doit procéder à la construction d'une synthèse des points clés que l'expérience a permis de mettre en valeur. Il peut ainsi amener les participants à analyser et compléter la grille de lecture qu'il a préalablement préparée pour permettre au groupe de bénéficier d'un apport externe.
- **La phase d'application** permet de recenser les « bonnes pratiques » et de procéder, le cas échéant, à une nouvelle expérimentation pour comparer les résultats obtenus.



L'avis des Startupper

10 techniques pour bien choisir et déployer ses outils pédagogiques

par **Alexandre Malarewicz, Co-fondateur Empowill**
(en partenariat avec le **LabRH** et le **MagRH**)

La technologie n'est pas toujours synonyme de progrès pédagogique. La question qui se pose est donc « *comment distinguer les outils ?* » et une fois que ces derniers ont été choisis « *comment accompagner leur déploiement ?* ». Ces dix techniques peuvent vous aider à faire le tri :

- Focalisez-vous sur ce qui apporte de la valeur compte tenu de vos objectifs et des besoins de l'utilisateur final.
- Nourrissez une culture sur le sujet *via* une veille permanente qui mettra en perspective les

différentes innovations et leur efficacité effective.

- Vérifiez que la solution choisie est évolutive et qu'elle peut être déployée progressivement avec agilité.
- Ne cherchez pas l'innovation à tout prix mais concentrez-vous sur les modules fiables, déjà testés et pouvant être déployés immédiatement.
- Méfiez-vous des mots-valises comme *machine learning* ou encore intelligence artificielle et armez-vous pour vérifier qu'ils sont utilisés à bon escient.

...

- N'oubliez pas qu'un outil ne devrait jamais dicter un usage, un bon outil vient accompagner et accélérer un mouvement déjà déclenché et sert de support à une réflexion construite sur une vision partagée.
- Accompagnez toujours les innovations d'un suivi de qualité et personnalisé.
- Identifiez votre population d'*early adopters* au sein de l'entreprise.
- Soignez votre communication autour du déploiement de l'outil.
- Récoltez les retours d'expérience, identifiez les freins et les barrières à l'adoption de ces nouvelles solutions.

INTÉGRER L'ÉVALUATION AU FIL DE LA FORMATION

L'évaluation de la formation correspond à trois préoccupations différentes :

- **L'évaluation du dispositif de formation** : le commanditaire ou maître d'ouvrage de la formation souhaite s'assurer de la qualité des processus mis en œuvre dans la globalité du projet, c'est-à-dire depuis le recueil des données sur les écarts de compétences à combler jusqu'à la mise en œuvre des compétences acquises dans la réalité.
- **L'évaluation de l'action de formation** : le formateur a besoin de savoir à tout instant si le déroulement de la session lui permet d'atteindre les objectifs pédagogiques qui ont été fixés avant la formation et qui peuvent aussi évoluer au cours de la session. L'évaluation permet la régulation en continu. À la fin de la formation, l'analyse des réactions et des acquisitions permet le cas échéant de faire évoluer le schéma pédagogique pour d'autres groupes de travail.
- **L'évaluation des effets d'une formation**, notamment sur les compétences mises en œuvre, constitue un troisième terrain d'évaluation. Cette évaluation concerne les trois parties prenantes de l'action de formation : le commanditaire, le formateur et les apprenants. La question peut se résumer ainsi : quelles sont les connaissances et compétences opérationnelles qui ont été acquises au cours de la formation au point d'être intégrées dans la pratique professionnelle ?

Nous envisagerons ces trois niveaux d'analyse le long du fil chronologique d'une action de formation : l'évaluation préalable, l'évaluation continue, l'évaluation à long terme.

L'ÉVALUATION PRÉALABLE

L'évaluation préalable permet de vérifier la qualité du « processus de production » de la formation. Elle comprend donc deux niveaux d'analyse : le dispositif lui-même et les compétences des parties prenantes.

La conception de la formation

Le commanditaire (ou maître d'ouvrage) cherche à répondre à des besoins qui ont été exprimés au sein de l'entreprise (par exemple à l'occasion des entretiens annuels). Les priorités étant établies dans un plan de formation, on construit un cahier des charges afin de choisir l'organisme qui peut assurer la conception et/ou la mise en œuvre de la formation requise.

Le choix des intervenants est l'occasion de mettre en cohérence les objectifs de la formation et les modalités de mise en œuvre (choix des séquences et des modules, documents de référence, rédaction des objectifs pédagogiques, calendrier).

Tout au long de la formation, différentes évaluations peuvent ainsi être mises en œuvre pour mesurer sa qualité, sur le fond (atteinte des objectifs initiaux) et sur la forme (respect des règles d'organisation, horaires, durées...).

L'action de formation pourra ainsi faire l'objet d'une évaluation intégrée et continue, y compris à la fin du dispositif.



EN PRATIQUE

Vingt questions pour évaluer le processus global au fil des cinq étapes clés

- 1. Quelle a été la procédure d'analyse des besoins de compétences ?**
2. Comment les besoins d'évolution des compétences ont-ils été recueillis ?
3. Comment les besoins ont-ils été analysés et hiérarchisés ?
4. Comment ont-ils été traduits en objectifs de formation ?
- 5. Comment la commande a-t-elle été formalisée ?**
6. Comment le cahier des charges a-t-il été formalisé ?
7. Quelles procédures budgétaires et comptables ont été suivies ?
8. Comment la relation avec l'organisme de formation a-t-elle été contractualisée ?
- 9. Comment le dispositif de formation a-t-il été construit ?**
10. Quels ont été les échanges (nature et fréquence) entre le commanditaire et le(s) intervenant(s) dans la phase de conception ?
11. L'organisation des modules a-t-elle été formalisée en précisant les thèmes, objectifs, contenu, documents de référence, calendrier et modalités d'évaluation ?
12. Comment ont été organisés les aspects matériels de la formation (convocations, hébergement, matériel...) ?

...

...

13. Comment la mise en œuvre des actions a-t-elle été supervisée ?

14. Le déroulement de la formation a-t-il été conforme aux modalités et objectifs fixés ?
15. La formation a-t-elle fait l'objet d'évaluations intercalaires sur la forme ou sur le fond pour apprécier la qualité en continu ?
16. Comment les adaptations ou améliorations apportées au cours de la formation ont-elles été discutées et intégrées ? Avec le commanditaire ? Les participants ?

17. Quelle a été la procédure d'évaluation finale de la formation ?

18. Les modalités de l'évaluation ont-elles été prévues/ajustées au fil de la formation ?
19. Une évaluation de la satisfaction a-t-elle été réalisée (à chaud) ?
20. Une évaluation des compétences acquises a-t-elle été formalisée ?

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES PARTICIPANTS

Lors de la conception de la formation, l'étalon de mesure que constitue le référentiel de compétences permet de définir des objectifs en termes de progression attendue. Pour cela, l'ensemble des acteurs doit être informé des éléments de mesure utilisés pour comprendre l'intérêt d'une évaluation préalable.

Sur le plan psychologique, il est souhaitable que la procédure d'évaluation soit organisée en toute transparence (critères utilisés, signification des notes ou barèmes...) et fasse l'objet d'un entretien documenté entre le commanditaire et le salarié concerné pour éviter un sentiment de « sanction » ou d'échec de la part du futur apprenant.

L'évaluation préalable doit ainsi permettre de tester et vérifier l'état initial des connaissances et des compétences des apprenants pour s'assurer d'un niveau minimum requis. Cette évaluation permet par exemple de constituer des groupes de niveaux si la formation se décline en sous-groupes. Dans tous les cas, les apprenants doivent être sensibilisés avant la formation quant :

- aux points fondamentaux du domaine concerné (définitions et concepts essentiels, ouvrages de référence...) ;
- aux objectifs de progression à atteindre.

L'ÉVALUATION CONTINUE

Il s'agit d'une action qualitative fondée sur l'interaction active et continue entre le commanditaire, le formateur et les participants. Le commanditaire et le formateur font un point régulier sur l'avancement de la formation. Pendant toute la durée de la session, le formateur favorise l'analyse des réactions des stagiaires pour adapter les éléments de rythme et de contenu à la progression pédagogique attendue.

À l'issue d'une session de formation, on distinguera l'évaluation à chaud (qui mesure une satisfaction immédiate) de l'évaluation des acquisitions (qui traduit la progression des participants au cours de la session).

L'évaluation à chaud apporte des éléments utiles, notamment si la formation doit être reconduite avec un autre groupe. Elle mesure la perception des acteurs quant à ce qui s'est passé : contenu clair, intervenant à l'écoute, supports adaptés, conditions matérielles satisfaisantes...

Dans le cas de la formation pour adultes, l'évaluation des acquisitions est parfois abordée avec pudeur ou réserve car elle rappelle le modèle de l'appréciation scolaire. Elle est toutefois essentielle si l'on veut réellement mesurer la progression des participants en termes de connaissances ou de compétences acquises.

C'est la raison pour laquelle elle doit être associée à des procédures et des critères qui ont été précisés avant même le début de la formation. En pratique, elle peut prendre la forme de tests de réussite ou d'une mise en situation professionnelle à l'aide d'une grille d'observation et d'évaluation qui a fait l'objet d'un travail d'analyse commun entre le formateur et les participants.

L'ÉVALUATION À LONG TERME

L'évaluation de la formation dépasse l'horizon de la dernière session de formation : les compétences acquises doivent être mobilisables au-delà du test qui mesure leur acquisition. C'est pourquoi deux niveaux d'évaluation complémentaires permettent d'apprécier la qualité d'un dispositif de formation : l'utilisation et la performance.

Celles-ci peuvent être appréciées à l'occasion d'entretiens ciblés et/ou de dispositifs d'audit permettant de recueillir des données factuelles sur les pratiques en vigueur au sein d'un service ou à un poste de travail donné.

- **L'utilisation des compétences** : il s'agit de mesurer *sur un plan factuel* ce que les participants à une formation utilisent effectivement dans leur travail au-delà de la session de formation : mettent-ils en œuvre des techniques ou des outils qui ont été présentés pendant la session ? Élaborent-ils des plans d'actions qui intègrent les concepts ou méthodes traités ?
- **La performance** : il s'agit de mesurer *le résultat de l'apprentissage* sur des indicateurs professionnels qui avaient été anticipés avant la formation. Le taux de rebut a-t-il diminué ? La proportion de prospects qui deviennent clients a-t-elle augmentée ? Le temps de mise en œuvre de tel dispositif est-il optimisé ?

Dans le cadre d'une démarche qualité, l'évaluation des résultats obtenus ne marque pas seulement la fin d'une session de formation, mais aussi le début d'une nouvelle analyse qui conduira à identifier les besoins de compétences à venir.



L'avis des Startuppers

Concevoir une action de formation en 10 questions

par Thomas d'Hauteville et Anne Suchodolski
(en partenariat avec le Lab RH et le MagRH)

1) Quel est le constat de départ qui fonde l'identification d'un besoin de formation ?

Exemple : Dans notre industrie (appareillage électrique), le lancement de nouveaux produits est guidé par les travaux à long terme du service marketing et du laboratoire d'études. En conséquence, le catalogue contient peu de lancements opportunistes répondant à une détection immédiate d'un nouvel usage des produits chez les consommateurs.

2) Quelle est la population cible envisagée ?

Exemple : Les commerciaux qui sont en contact avec les grossistes et les installateurs. En tant que particuliers, ils ont également des « idées » de nouveaux produits.

3) Quels sont les objectifs d'évolution (générale, spécifique, professionnelle) ?

Exemple : De manière générale, sensibiliser les commerciaux à l'innovation dans le secteur ; de façon spécifique, produire une revue plus systématique des changements dans les comportements d'achat ou usages ; de façon professionnelle, être force de proposition dans l'élaboration des catalogues en

soumettant des innovations souhaitables.

4) Quels sont les moyens à mettre en œuvre en termes d'organisation ou de management (autres que la formation) ?

Exemple : Donner accès aux formations à la base de données Innovact qui contient les prototypes en cours d'études, organiser un challenge inter-régions pour proposer des innovations/produits...

5) Quels sont les objectifs de la formation ?

Exemple : Les commerciaux doivent être en mesure d'identifier dans le catalogue les produits en phase de maturité et les solutions de substitution prévues ou préconisées par les clients (particuliers, installateurs). Ils doivent pouvoir échanger de façon constructive avec les techniciens dans le cadre des réunions de la cellule « innovation » pour élaborer de nouveaux produits. Idéalement, ils alimentent la base de données des « fiches idées » en cours d'étude ou de validation par les services de l'entreprise.

6) Quels sont les prérequis ?

Exemple : Les commerciaux doivent avoir une bonne

...

connaissance des profils de consommateurs identifiés par l'agence Lambda, connaître les concepts associés aux fonctions d'usage. Ces prérequis seront mesurés par un questionnaire avant entretien et au cours d'un entretien collectif avant la formation.

7) Quels sont les objectifs pédagogiques ?

Exemple : À l'issue de la formation, les commerciaux seront capables : d'organiser une réunion avec des clients actuels ou potentiels pour une séquence d'émergence d'idées (type brainstorming), d'utiliser les outils de la base Innovact pour faire des requêtes ou pour enrichir les fiches idées produit, de conduire un entretien avec un installateur pour détecter des besoins à court terme non satisfaits.

8) Quels sont les contenus ?

Exemple : Trois fiches descriptives de modules précisant le thème,

l'évaluation préalable, les objectifs pédagogiques, les éléments bibliographiques de référence, les modalités de l'évaluation finale des compétences acquises.

9) Quelles sont les modalités pédagogiques ?

Exemple : À l'intérieur des trois fiches évoquées ci-dessus, les séances sont décrites en termes de contenu et de déroulement. Visite du showroom, recueil des innovations *success-story* depuis cinq ans, analyse en commun des freins et leviers associés, présentation du concept d'analyse de la valeur, application à trois innovations récentes.

10) Quel est le processus d'évaluation ?

Exemple : Test pour les prérequis, évaluation au moins une fois par groupe avec le responsable de la cellule innovation, évaluation à chaud, suivi du taux de consultation de la base Innovact.

CE QU'IL FAUT RETENIR

- **Une session de formation naît généralement de l'identification d'une insatisfaction** (lacunes d'une personne, dysfonctionnement dans une organisation), que l'on traduit en termes de besoins. Le commanditaire doit s'attacher à transformer le « besoin de formation » perçu en « écart de compétences » à combler à partir d'un référentiel.
- **La conception du dispositif de formation doit intégrer les façons d'apprendre des adultes**, aussi bien pour ce qui concerne l'évaluation (préalable ou finale) que les conditions du déroulement de la session (reconnaissance du savoir-faire, animation interactive).

- **La session de formation doit être conçue à partir d'objectifs pédagogiques clairs et partagés.** Les modalités d'évaluation sont également connues avant la formation pour intégrer de façon continue la logique d'acquisition des compétences.
- **L'élaboration du mix pédagogique opérationnel repose sur des méthodes et des techniques différentes.** Les méthodes expérimentales et actives semblent préférables pour une population d'apprenants bénéficiant d'une expérience professionnelle. Idéalement, la conception des modules, des séquences et des séances permet d'alterner les modes d'apprentissage et de confrontation à la réalité. Le formateur peut recourir à une vingtaine de modalités opérationnelles.
- **Le processus de l'évaluation se développe en référence constante à la mesure des compétences.** Celle-ci est effectuée tout au long de leur acquisition par les stagiaires des formations. L'utilisation d'un référentiel de compétences permet de confronter les objectifs initialement prévus aux résultats obtenus à l'issue de la session mais aussi à plus long terme.

17

Animer une séance de formation en présentiel

EMMANUEL CARRÉ

L'organisation d'une session en « face-à-face », dans une salle aménagée pour accueillir un formateur (expert) et des apprenants (stagiaires), est la modalité la plus courante lorsque l'on envisage une action de formation. La représentation la plus commune d'une telle session confère une place centrale à l'orateur, debout, chargé de « transmettre un message » à un public assis, en position d'écoute. La recherche d'une iconographie disponible à partir d'un moteur de recherches sur Internet confirme la prégnance de ce modèle.

L'orateur émetteur s'exprime à l'attention d'un public récepteur qui est destinataire d'un message, figuré par un support formel que l'orateur pointe avec sa main ou à l'aide d'une baguette. Le message est en quelque sorte extérieur à l'orateur, comme s'il était en cours de transmission. La session de formation se confond ainsi avec la conduite d'un exposé magistral. Cette représentation coïncide avec le modèle « émetteur/récepteur » des sciences de l'information. À l'origine conçu pour comprendre la transmission de l'information entre machines, puis celui du signal électrique dans les télécommunications, ce modèle imprègne notre conception des situations de communication interpersonnelle en proposant deux éléments de cadrage dominants : le rôle du formateur et la place du contenu.



Représentations habituelles d'une session de formation¹

Dans ce schéma, la préparation d'une session de formation en face-à-face pédagogique pourrait au fond se résumer à une question : que va dire le formateur ? La qualité de la prestation pédagogique se résumerait alors à une performance formelle : le contenu étant établi, comment le formateur doit-il « emballer » son message pour le délivrer ?

On conçoit dès lors que l'essentiel du temps de préparation d'une session peut être consacré à la réalisation soignée d'un support pédagogique élaboré (diaporama de type PowerPoint) destiné à être diffusé pour garantir la meilleure transmission possible du contenu. C'est donc de bonne foi et à des fins légitimes d'efficacité qu'un formateur occasionnel (et – reconnaissons-le – parfois même chevronné) peut se retrouver à confondre face-à-face pédagogique et séance de lecture ou de paraphrase d'un diaporama. Pour prévenir ce risque, il convient donc d'envisager le face-à-face pédagogique dans deux directions complémentaires : l'architecture et la mise en œuvre.

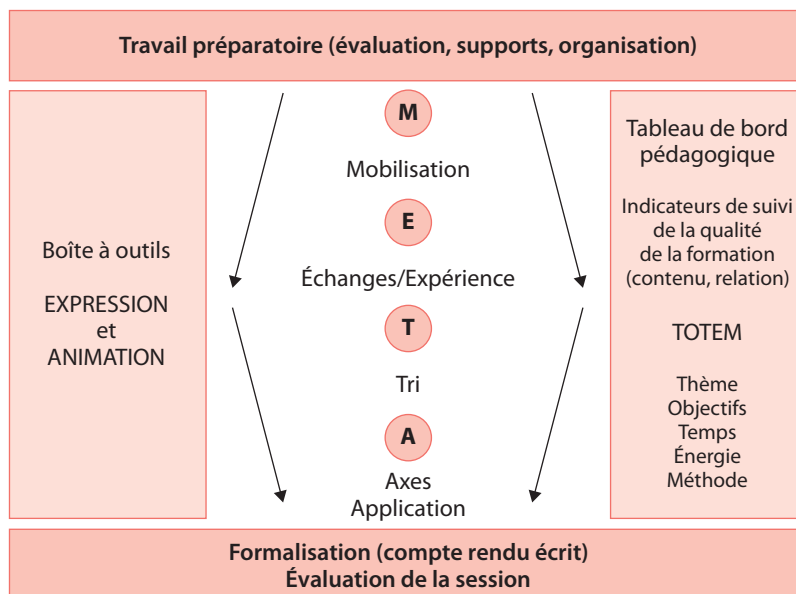


Schéma général de la communication pédagogique

1. Illustrations obtenues en première page à partir d'une requête formulée sur le moteur Google : « formation », rubriques Images.

Au centre du dispositif se trouve l'enchaînement pédagogique, que nous résumons (d'après Carré et Labruffe, 2005) par l'acronyme META. Il s'agit de concevoir l'architecture pédagogique d'une session en quatre temps pour donner une grande place à l'échange et à l'interactivité, deux conditions nécessaires pour engager des adultes dans un processus de formation. En parallèle, le formateur s'assurera qu'il sait mobiliser ses compétences en matière d'expression et d'animation d'un groupe. En situation, il pourra ainsi suivre quelques repères à partir d'un tableau de bord pédagogique.

CONCEVOIR L'ARCHITECTURE PÉDAGOGIQUE

La préparation d'une séquence (ou d'une séance) de face-à-face pédagogique est à la fois une question de matériau (contenu) et de qualité relationnelle attendue. La méthode d'animation retenue pour assurer une progression dans l'apprentissage doit autant s'attacher aux outils ou techniques pédagogiques mobilisés (étude de cas, exercices, exposé, lecture...) qu'aux étapes qui fondent la dynamique relationnelle du groupe dans la situation d'apprentissage.

Suivant les travaux pionniers de Lewin (1952) ou de Schein (1969), les chercheurs en psychologie sociale ou en sciences de l'éducation associent volontiers la notion d'apprentissage en groupe et celle de processus de changement. Dans les deux cas, on assiste en effet à une modification sensible et durable de la relation entre un ensemble d'acteurs et le système (social, cognitif, affectif...) qui les relie. L'analogie est féconde car le changement peut être conçu selon deux points d'observation :

- en tant que processus, il est d'abord l'expérience personnelle de celui/celle qu'il transforme ;
- en tant que démarche, il fait référence aux étapes qu'il convient de franchir pour favoriser le changement dans le système et assurer sa matérialisation.



EN PRATIQUE

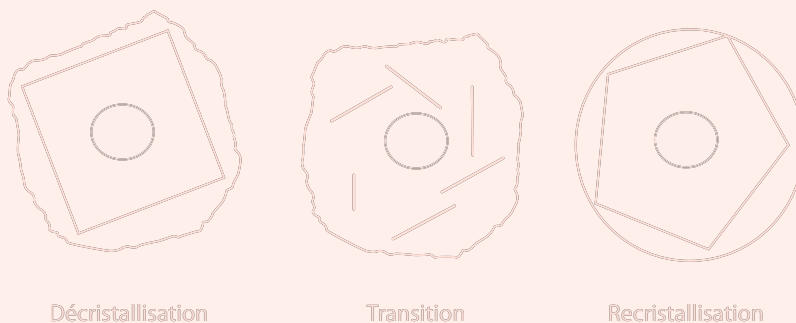
Les phases du management du changement

On doit à Lewin la description du cheminement du changement en trois phases, plus ou moins longues et difficiles selon les personnes ou groupes considérés : décristallisation (dégel/*unfreezing*), transition (*change*) et recristallisation (regel/*refreezing*). Inspirée de la chimie des solides, cette représentation du changement d'attitude sert encore souvent de base pour illustrer la dynamique du changement au sens large.

...

...

Les phases du management du changement



Processus du changement pour Lewin, d'après Collerette et al. (1997)

La **décrystallisation** est le point de départ d'une remise en question d'une attitude ou l'abandon d'un comportement. Elle précède la **transition** qui permet d'initier un nouveau type de comportement ou de tester une nouvelle configuration des relations dans le système. Le **changement** ne sera durable que si la troisième phase (**recristallisation**) est réussie, c'est-à-dire lorsque de nouveaux comportements sont adoptés et qu'ils s'intègrent harmonieusement dans les pratiques du système.

Pour les tenants du courant dit constructiviste (Schutz, Berger et Luckmann), la « réalité » est en fait la construction permanente d'un système de relations entre les acteurs. Par conséquent, le changement peut être compris comme le résultat de l'élaboration continue d'un sens commun, une occurrence particulière d'un « système de pertinence partagé » qui accorde provisoirement les croyances, valeurs, normes ou règles d'un système donné. Dans cette représentation, le changement ne vient pas de l'extérieur, même si les normes sociales pèsent sur la représentation des attitudes souhaitées, mais correspond à une nouvelle construction des représentations à l'intérieur du système (la personne ou le groupe considéré).

Suivant cette grille de lecture, Pierre Collerette et al. (1997) affinent le modèle de Lewin et retiennent quatre phases pour décrire le processus de changement, c'est-à-dire de « reconstruction » du réel :

- **l'éveil** : cette phase traduit la décision plus ou moins consciente d'accepter ou de refuser de remettre en cause sa représentation du réel. C'est en quelque sorte le signal déclencheur de la décrystallisation. Elle peut être comprise comme une volonté de prêter attention à une pression qui peut être interne (insatisfaction) ou externe (environnement) ;

...

...

- **la désintégration** : c'est la phase de remise en question des représentations pour évaluer les aspects/conceptions/comportements qui méritent d'être transformés ou non. Cette évaluation peut conduire le système (la personne ou le groupe) à maintenir son fonctionnement antérieur et renoncer à mobiliser son énergie et donc devenir réfractaire au changement. À l'inverse, l'opération de remise en cause des représentations peut déboucher sur une réceptivité au changement, c'est-à-dire l'acceptation de se départir de repères familiers pour faire l'acquisition de nouvelles représentations. Cela signifie aussi d'accepter l'inconfort provisoire lié à la nouveauté ;
- **la reconstruction** : il s'agit d'une phase de délibération systémique pendant laquelle se joue la redéfinition des significations qui donneront un (nouveau) sens acceptable aux relations qu'entretiennent le système et son environnement. Le système est à la recherche d'un nouvel équilibre qui se produira par l'invention d'une solution inédite ou l'imitation de solutions qui semblent pouvoir s'appliquer à la situation. Il s'agit, à nouveau, d'une phase sensible car le système se trouve fragilisé par la confusion ou la fatigue que provoquent les ajustements entrepris. Dans le cadre de changements organisationnels, cette étape critique est potentiellement synonyme de malaise car les altérations du système ne produisent pas encore les effets escomptés tandis que les efforts consentis sont les plus élevés ;
- **l'intégration** : il s'agit d'une phase de stabilisation graduelle au cours de laquelle les comportements se normalisent pour déboucher sur une nouvelle situation d'équilibre qui intègre la nouveauté dans les processus de représentation antérieurs (et qui sont, pour partie, toujours en vigueur).

On peut retenir de ces modèles que tout changement ou acquisition d'un nouveau référentiel correspond à un processus et n'est pas un « état » qui se décrète depuis l'extérieur. Une séance de face-à-face pédagogique ne peut pas être monolithique et reposer uniquement sur l'apport de connaissances : elle doit être construite comme un cheminement qui amène les participants à accepter d'intégrer les apports dans leur système de représentations.

C'est pourquoi elle doit au moins être conçue à partir de deux grands mouvements :

- **un temps de divergence**, au cours duquel les participants échangent, réfléchissent ensemble aux caractéristiques des concepts et outils nécessaires à leur progression. Le rôle du formateur consiste à recueillir un matériau « brut » auprès d'eux en organisant l'inventaire des expériences et connaissances mobilisables pour échafauder une représentation commune acceptable ;
- **un temps de convergence** qui consolide, développe et valide la construction d'un référentiel commun des savoirs et savoir-faire que chacun des apprenants doit maîtriser à l'issue de chaque séance comme à la fin de la séquence de formation, pour le transformer en une pratique opérationnelle.



EN PRATIQUE

Le choix d'une modalité pédagogique

Un groupe d'une douzaine de personnes est inscrit à une formation de deux jours consacrée au licenciement et aux procédures disciplinaires. Il s'agit de donner aux délégués et aux élus des instances représentatives du personnel les bases juridiques nécessaires pour leur permettre d'assister les salariés qui font l'objet d'une procédure disciplinaire ou de licenciement. La formation est assurée par un juriste spécialisé.

• Pédagogie déductive traditionnelle

Le formateur peut s'appuyer sur le Code du travail pour concevoir un plan d'intervention qui couvre l'ensemble des points à traiter : le licenciement pour motif personnel, pour motif économique, la rupture négociée, les autres ruptures du contrat de travail, etc.

Pour chacun de ces chapitres, il prépare une présentation sous forme de diaporama afin de présenter dans le détail les définitions et procédures en vigueur. La présentation de chaque chapitre (à raison de deux par demi-journée) fait l'objet d'un temps d'exposé et d'un temps de validation sous forme d'exercices pratiques. Ainsi, pour le chapitre consacré au licenciement pour motif personnel, le formateur a conçu une présentation en trois volets, chacun faisant l'objet d'un exposé de trente minutes, suivi d'un exemple ou d'un quiz de dix minutes :

- **les causes du licenciement** : causes réelles et sérieuses, faute grave, faute lourde ;
- **la procédure de licenciement** : convocation à l'entretien préalable, le respect des formes, les indemnités ;
- **les documents à remettre** au salarié, les obligations post-contractuelles.

• Pédagogie inductive et interactive

Pour chacun des chapitres, un support écrit est disponible. Il contient les éléments formels importants à mémoriser (principes fondamentaux, articles du Code du travail de référence) ainsi que les questions clés à se poser pour aborder les situations les plus classiques.

- **Pour commencer, le formateur montre un film** : il s'agit du témoignage d'une salariée qui raconte pourquoi et comment elle a eu une altercation avec son chef de service au cours d'une réunion avec d'autres collègues qui s'est conclue par un échange d'insultes. Elle est partie en claquant la porte. Le formateur indique que le chef de service souhaite convoquer la salariée à un entretien en vue d'une sanction disciplinaire pouvant aller jusqu'au licenciement. Il partage le groupe en deux sous-groupes et remet à chacun un exemplaire du Code du travail. Il donne trente minutes au groupe pour esquisser les termes du courrier qui sera adressé à la salariée. Chaque groupe désigne un rapporteur qui présente le travail réalisé pendant cette séquence.

...

...

- **Les deux groupes présentent leur travail** de façon consécutive. À l'issue de chaque présentation, le formateur donne la parole aux membres de l'autre groupe pour recueillir les questions qu'ils se posent sur la forme et sur le fond s'ils devaient conseiller la salariée concernée. La présentation et le relevé des questions durent trente autres minutes.
- **À partir du relevé systématique des questions**, le formateur procède à une synthèse des enjeux associés au courrier adressé à la salariée : quels sont les aspects formels à respecter ? Comment qualifier (ou faut-il qualifier) l'incident qui donne lieu à l'engagement de cette procédure ? Il précise au passage les grandes catégories de fautes décrites par le Code du travail en sollicitant l'expérience des participants pour illustrer ou compléter les exemples qu'il a prévus. Cet échange dure quarante-cinq minutes (essentiellement dévolues au formateur).
- **Dix minutes sont consacrées à l'étude rapide d'un dernier exemple** : il s'agit d'un courrier réel contenant des approximations que le groupe doit identifier et rectifier dès la première lecture. Enfin, il remet et commente les deux documents de synthèse qui précisent les éléments à retenir.

L'architecture proposée sous l'acronyme META est destinée à structurer la présentation en quatre temps : la mobilisation, l'échange, le tri, l'application. Les caractéristiques de chacune de ces phases sont résumées dans le tableau ci-après.

Quatre phases du modèle META

	Mobilisation	Échange	Tri	Application
Analogie avec le processus de changement	Éveil	Désintégration	Reconstruction	Intégration
	Décristallisation	Transition	Cristallisation	
Objectif relationnel	Entrer en relation	Recueillir l'expression	Valoriser les contributions	Consolider la confiance
Objectif de contenu	Cultiver l'intérêt des participants	Faire émerger les acquis et les points à aborder	Synthétiser les apports, préciser	Enregistrer les modes opératoires
Posture du formateur	Accueil	Écoute	Synthèse	Prescription
Rôle du formateur	Animateur		Expert	

LA PHASE DE MOBILISATION

Elle est destinée à mobiliser l'attention des participants, à provoquer leur intérêt ou leur curiosité, afin d'entraîner un état d'esprit positif dès les premiers instants de l'échange.

Au démarrage de toute formation, les participants (formateur inclus) sont généralement dans un état d'anxiété ou d'inconfort maximum, lié à la nouveauté de la relation : il est nécessaire que chacun prenne ses marques ou ses repères. Tout comme la disposition matérielle de la salle doit donner à chaque participant une « place » convenable pour voir, entendre et échanger avec les autres, l'organisation des premières minutes de la formation doit donner l'occasion à chacun de s'approprier l'espace physique et psychologique pour trouver une place dans le groupe.

L'installation du groupe, l'élaboration de règles communes (intégrant les attentes et les contraintes en matière d'horaires ou d'organisation pratique), la présentation des objectifs de la session et la validation des objectifs pédagogiques, sont des activités qui doivent être conduites avec soin par le formateur qui, à l'instar d'un chef d'orchestre, donne une première tonalité aux échanges qui se déroulent au sein du groupe.

Plutôt que d'organiser un tour de table (souvent fastidieux), le formateur peut faire appel à des modalités d'animation destinées à recueillir l'expression des attentes des stagiaires et faciliter la reconnaissance croisée des participants en distribuant la parole différemment.

Par exemple, il peut organiser des présentations des participants et de leurs objectifs en tandem : par groupes de deux, les participants s'interviewent mutuellement et procèdent devant le reste du groupe à une (brève) présentation croisée de leur profil et de leurs objectifs.

Le formateur peut aussi utiliser des méthodes d'animation permettant de recueillir les idées des participants par écrit (voir étude de cas ci-après).

Cette méthode est adaptée si le groupe est constitué de personnes qui se connaissent déjà ou possèdent une histoire commune (ne serait-ce qu'au travers l'expérience d'une première matinée de formation ensemble).



EN PRATIQUE

Fixer des objectifs communs grâce à Métaplan®

S'appuyant sur le principe des cercles de qualité animés au Japon dans les années 1960, des consultants ont mis au point un kit d'animation pour des séquences d'expression. La société Neuland commercialise ainsi du matériel destiné à animer des sessions dites « Métaplan® ». Il est possible d'adapter les principes de cette méthode pour conduire la phase de mobilisation d'une séquence pédagogique.

...

...

Nous imaginerons qu'un groupe d'une douzaine de participants est réuni pour une formation consacrée à la conduite des entretiens annuels. Il s'agit de managers d'une même entreprise mais de services différents, qui ont l'habitude de travailler ensemble. Le formateur cherche à préciser les objectifs pédagogiques qui lui ont été assignés et à mesurer le degré de familiarité des participants avec les thèmes prévus. Le processus inspiré de la méthode MétaPlan® lui permet de construire avec les stagiaires un véritable chemin de fer pédagogique qui pourra servir de référentiel pendant toute la durée de la formation.

• **Première étape : une question panoramique pour mobiliser**

Le point de départ de la méthode consiste à laisser les participants se positionner sur une échelle en lien avec le thème abordé. Le formateur (animateur) propose ainsi une question générique (en lien avec le sujet traité) permettant de recueillir l'avis de chacun des participants.

Exemple : « *Je suis à l'aise dans la conduite de mes entretiens annuels avec mes collaborateurs.* »



Encadré/MétaPlan

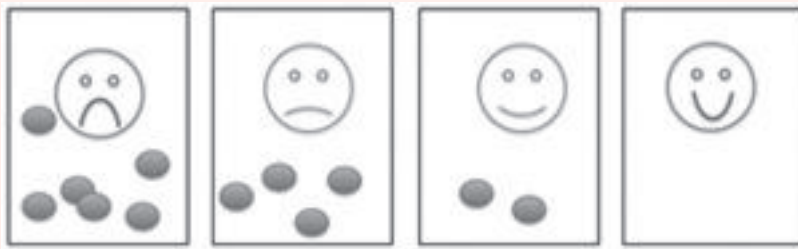
L'animateur confie aux participants le soin de venir déposer une gommette (étiquette autocollante) qu'il aura préalablement distribuée à chacun d'eux. Comme le montrent les travaux en psychologie sociale (voir Joule et Beauvois, 1989), le fait de faire procéder à un acte public d'évaluation qui est matérialisé par un mouvement (physique) individuel multiplie les chances de voir chacune des personnes s'engager dans la discussion qui va suivre, d'autant que chaque participant est (déclaré) libre de positionner la gommette où il veut.

Dans le cas d'un simple « tour de table », les participants ne montreront pas la même qualité d'écoute et de participation.

Au vu des résultats du suffrage, le formateur propose une synthèse des avis collectifs et formule un objectif d'adhésion pour avancer avec le groupe quelle que soit la configuration des suffrages obtenus.

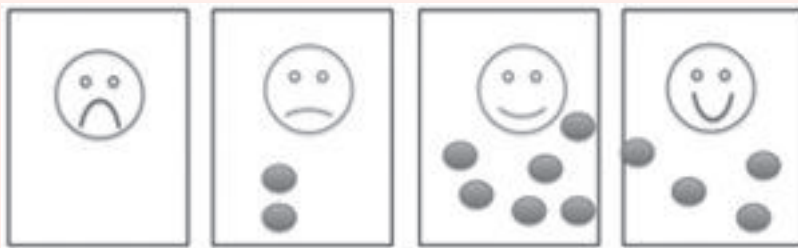
...

...



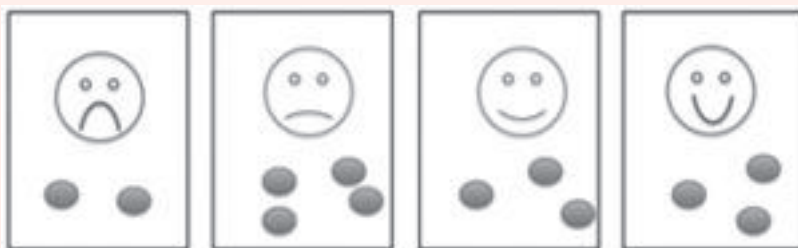
Encadré/Métaplan

« Eh bien, merci pour votre franchise. Ce qui ressort avant tout, c'est l'expression d'une insatisfaction, même si deux personnes ici nous disent être à l'aise dans la conduite d'entretien. Six personnes disent clairement : « ça ne va pas du tout » et quatre autres expriment aussi un malaise. Apparemment, la formation organisée pendant ces deux jours correspond donc à un véritable besoin ! »



Métaplan

« Vos sourires sont apparemment majoritaires, ce qui veut dire que vous abordez vos entretiens annuels, dans l'ensemble, avec une certaine aisance. Il faut prendre en compte l'avis de ceux qui sont moins à l'aise avec cet exercice. Voilà qui donne des perspectives claires pour ces deux jours : transformer l'état d'esprit positif qui vous anime sous la forme d'un mode opératoire efficace et partagé pour la conduite des entretiens de cette année. »



Métaplan

...

...

« Eh bien, le tableau que vous venez de dessiner a le mérite d'être clair : autant certains parmi nous trouvent leur compte et s'estiment à l'aise dans la conduite d'entretien, autant certains expriment une insatisfaction qu'il faut élucider. Ces deux jours de formation vont nous permettre de remettre de l'ordre et de l'harmonie dans notre façon de travailler. En échangeant sur nos pratiques, nous allons pouvoir apporter des réponses concrètes aux interrogations des uns et des autres. »

• Deuxième étape : expression écrite des participants

L'animateur favorise ensuite l'expression des participants du groupe pour construire une représentation collective de la situation.

Pourvu que l'on respecte quelques principes d'animation pendant la phase d'écriture, puis d'inventaire, il est tout à fait possible d'adapter la méthode de travail et le matériel requis par MétaPlan® en utilisant des papiers type Post-it®.

– Phase d'écriture

1. L'animateur pose une question simple qu'il écrit en haut du tableau. Par exemple : quels sont les thèmes/sujets que je souhaite approfondir pendant ces deux jours ?
2. Les participants doivent formuler des propositions brèves (7-8 mots maximum) en réponse à cette question générique. Ils écrivent une « idée » par Post-it®. Selon le nombre de participants et le temps disponible, on demande à chacun une, deux ou trois contributions écrites pendant la phase d'expression.
3. L'animateur recueille toutes les contributions.

– Phase d'inventaire

L'animateur prend chaque contribution et les lit à voix haute. Il pose ensuite la question suivante : « est-ce que cette idée est claire et compréhensible pour chacun d'entre vous ? ». Il ne s'agit donc pas de savoir si chacun est d'accord, mais bien si chacun comprend ce qu'a voulu exprimer l'auteur.

Si quelqu'un ne comprend pas et se manifeste, l'animateur demande si l'auteur de la carte veut bien se dévoiler et préciser sa pensée. L'auteur peut choisir de répondre et l'animateur ajoute alors la précision permettant à chacun de comprendre. Si l'auteur ne se dévoile pas, toute personne du groupe peut amener un élément d'interprétation. L'animateur prend alors la responsabilité de préciser l'idée (et de rédiger, le cas échéant, une nouvelle mouture) jusqu'à ce que tout le monde comprenne cette nouvelle formulation. L'auteur ne peut plus intervenir pour donner son point de vue « es-qualité », même si le groupe a « mal » compris son idée.

Le Post-it® ainsi lu et compris par tous est positionné sur un tableau. Deux solutions : soit la contribution est originale (personne n'a émis une idée comparable jusqu'alors) et l'animateur place le Post-it® à un endroit libre du tableau ; soit une parenté, une proximité voire une redondance apparaît, et l'animateur demande au groupe si chacun accepte de rapprocher le Post-it® avec une famille déjà constituée. En cas de désaccord argumenté d'au moins une personne, l'animateur respecte la nuance et place l'idée (le Post-it®) ailleurs.

...

...

À l'issue de ce travail d'inventaire, le tableau est donc constitué de « nuages » de contributions rassemblées le plus souvent en lots d'idées proches mais aussi d'idées isolées. La réponse à la question posée apparaît donc sous les traits d'arguments nuancés et variés, ce qui est difficile à obtenir lors d'un tour de table classique.

Cette procédure de recueil des idées et arguments présente plusieurs avantages :

- **la visualisation** facilite l'appropriation des points de vue. Elle oblige à envisager, ne serait-ce que spatialement, l'existence d'autres façons d'analyser les éléments de réponse ;
- **les réponses** de chacun sont versées dans un « pot commun », ce qui renforce le sentiment d'appartenance au groupe ;
- **les leaders d'opinion** ont autant de chance de s'exprimer que ceux qui ont moins l'habitude de prendre la parole. La méthode amène davantage de nuances et de subtilité ;
- **les points de vue « hors sujet »** sont affichés : pendant la phase d'expression, il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » idées ;
- **le compte rendu de la session** se forme automatiquement : il suffit de photographier le tableau à la fin de la réunion pour connaître les points de vue qui ont été exprimés.

• **Troisième étape : la formulation du plan d'action**

Les deux phases précédentes ont permis de travailler en divergence, c'est-à-dire de recueillir des expressions variées, contrastées, en partie indépendantes. Les idées sont ainsi « étalées » sous une forme dispersée. À ce stade, l'animateur a tout intérêt à chercher des regroupements de façon à opérer des synthèses partielles.

Le regroupement des réponses par thèmes fournit une première occasion de prendre la main et de clore une analyse par la formulation d'un diagnostic ou d'une préconisation. La synthèse est donc une intervention intégrative destinée à rassembler dans une formulation homogène l'expression d'éléments proches. En pratique, l'animateur propose de rassembler des idées à partir de questions ouvertes : est-ce que quelqu'un voit des « familles d'idées » qui mériteraient d'être rapprochées ? Est-ce que quelqu'un considère qu'il faut opérer des rapprochements entre ces différentes propositions ?

Il procède ainsi à un rapprochement des Post-it® et forme des familles qu'il peut entourer au crayon. La synthèse apparaîtra d'autant plus nettement que le groupe, sous la houlette de l'animateur, saura proposer un titre global pour résumer le contenu de l'ensemble. Ce titre devra être écrit en toutes lettres sur le tableau. Il associe une lettre de l'alphabet à chaque famille pour faciliter la prochaine étape.

...

...

• **Quatrième étape : hiérarchisation des familles pour définir un plan d'action**

L'animateur peut ensuite procéder à une évaluation des priorités afin de dégager les axes prioritaires du plan d'action.

À nouveau, la technique des gommettes permet de rendre fluide la mise en œuvre de cette phase de « pondération ». En fonction du nombre de familles, l'animateur donne n gommettes à chaque participant (en général, nombre de familles divisé par trois). Chacun est chargé d'apprécier le caractère pertinent ou prioritaire des familles formées sur le tableau. Muni de quatre gommettes, quelqu'un peut choisir d'en placer deux sur la famille B, une sur la F et une sur la G. Avant de se déplacer pour coller la vignette sur l'espace prévu à cet effet au tableau, il écrit sur la gommette la lettre correspondant à son prochain vote. Cette précaution est destinée à éviter les phénomènes d'influence de dernière minute devant le tableau.

Au total, le compte rendu complet doit permettre de visualiser un véritable plan d'action. Le tableau montre en effet simultanément :

- les idées exprimées dans leur variété ;
- les éléments de synthèse ;
- les familles d'idées à considérer prioritairement.

À noter que les quatre temps de ce dispositif respectent eux-mêmes les temps de l'acronyme META. Selon une propriété fractale (comme les « poupées gigognes »), la conception de chacune des phases de la séquence pédagogique (ici, la mobilisation) peut elle-même être conçue à partir des quatre phases :

- **M** pour mobilisation : susciter l'engagement des participants (ici avec la question panoramique) ;
- **E** pour expression : favoriser l'émergence d'idées personnelles (ici par écrit) ;
- **T** pour tri : regrouper les idées par proximité en respectant les nuances (ici en organisant les familles) ;
- **A** pour application : enregistrer les propositions sous forme d'actions prioritaires (ici par une pondération grâce aux gommettes).

LA PHASE D'ÉCHANGES

Cette phase est destinée à engager les participants dans un processus d'expression et d'expérimentation destiné à faire émerger les connaissances partagées dans le groupe afin d'identifier les domaines dans lesquels le formateur pourra amener des éléments de contenu ou bien dans lesquels le groupe sera engagé à mener des investigations complémentaires.

Cette phase est importante car elle place les participants de la formation sur un pied d'égalité. Le formateur n'a pas le monopole de la parole, ni du savoir. Il est tout au mieux expert dans le domaine et sait donc articuler les éléments de la formation (concepts,

expériences, exceptions, textes, exemples...). Les participants (surtout lorsqu'ils sont adultes) ont eux aussi une représentation du sujet, parfois un premier niveau d'expertise. Si l'on additionne les expériences et les connaissances des personnes du groupe, il est même probable que le « stock » de connaissances et de savoir-faire du groupe soit supérieur à celui du formateur ! Comme il ne s'agit pas d'une compétition entre ce dernier et les membres du groupe, il est indispensable de considérer la formation comme un moyen de fédérer le savoir du groupe. L'expertise de l'animateur sera bien utile pour mettre de l'ordre, corriger les approximations, hiérarchiser les applications, conceptualiser le produit des expériences, c'est-à-dire orchestrer la mise en forme de ce savoir commun. Mais la formation organisée *ex cathedra* par un formateur omniscient n'aura pour effet que d'introduire des effets socio-affectifs négatifs (rivalité, ennui, agressivité, incrédulité...).

FOCUS

La place du distanciel et des « Ed-Techs »

La crise sanitaire de 2020 liée à la pandémie du Covid-19 a permis à beaucoup d'apprenants et de formateurs de se familiariser avec les techniques de communication à distance *via* des plateformes qui connectent simultanément les caméras personnelles et micros des participants. Les dispositifs de partage d'écrans autorisent la mise en commun de documents qui sont consultés ou modifiés en direct. Au-delà des contraintes techniques posées par la mise en œuvre d'un tel dispositif, des spécialistes de la communication (notamment D. Frau-Meigs, 2020) considèrent que le « design » pédagogique doit être reconsidéré au regard de cette nouvelle forme de « e-présence » participative.

Dans une pédagogie « traditionnelle », si les canaux de communication changent, la posture du formateur peut rester sensiblement la même. Au fond, il s'adresse à un public rendu visible par des vignettes vidéo et il peut donner la parole en activant un micro à distance.

C'est donc dans les phases de mobilisation et d'échanges que l'introduction de nouveaux outils peut se montrer fructueuse. La phase d'échanges, qui permet de recenser les connaissances des apprenants, peut ainsi s'enrichir d'une multitude de ressources consultables avant, pendant ou après la séquence présentielle. Elle est ainsi envisagée comme un temps de partage nécessaire à l'appropriation du sujet.

Dans la phase de mobilisation

Des outils permettent d'améliorer la stimulation du groupe en favorisant la prise de parole collective anonyme ou personnalisée. Ils ont été le plus souvent développés par des « ed-techs », entreprises innovantes du secteur qui déploient, comme leur nom l'indique, des « technologies éducatives ».

Certaines de ces applications sont disponibles gratuitement ou utilisables en phase de test et proposent ensuite des usages illimités sans contrainte de temps ou de nombre de participants. Parmi celles-ci, citons en 2020 : Kahoot, Mentimeter et Klaxoon, qui proposent des outils de « mobilisation » intéressants.

...

L'animateur demande en général aux participants de se connecter au même moment sur un site qui recueille et traite des informations en direct et les partage sous forme de quiz ou de schémas de synthèse :

- quiz : inventaire des connaissances sur un sujet. Chaque participant vote pour une réponse possible et le résultat « correct » apparaît à l'écran après un temps fixé par le formateur ;
- sondage ou vote : une réponse pondérée est proposée à tous les participants connectés en direct et le résultat s'affiche instantanément ;
- verbatim : un nuage de mots et/ou une série de propositions émises directement par le public connecté à l'application apparaissent au fur et à mesure des réactions sollicitées par le formateur (exemple : comment définir telle notion, quels mots clés pour caractériser une situation...).

Dans la phase d'échanges

Les mêmes outils peuvent être utilisés pour clarifier ou explorer un point de la séquence en recueillant l'avis ou les réponses des participants. De manière asynchrone, la phase d'échanges peut aussi consister en une série de liens hypertextes permettant de prendre connaissance de l'avis d'experts ou de propositions qui ont été préparées par les participants eux-mêmes.

On peut imaginer des niveaux d'interaction plus ou moins élaborés :

- tutoriels : consultation de sites, vidéos, MOOC donnant un accès à des informations préalables ou complémentaires par rapport au contenu exploré ;
- blogs ou forums : possibilité d'organiser des échanges à partir de commentaires déposés de façon asynchrone sur un site prévu pour recueillir l'avis des lecteurs ;
- chasse au trésor : le formateur a préparé une série de liens et de documents qui peuvent être consultables et qui contiennent des réponses utiles à une progression pédagogique.

Dans tous les cas, pendant les interactions, **le formateur veille à :**

- faire en sorte que chaque participant présent s'exprime complètement à chaque fois qu'il prend la parole, soit spontanément, soit en réponse à une question, soit encore lors d'une discussion ;
- récapituler les points principaux abordés et à les mettre en perspective par rapport au sujet traité ;
- relancer la parole en posant les questions relatives aux pôles d'intérêt dégagés *a priori* et/ou demandant d'approfondir des idées déjà émises mais partiellement abordées ;
- synthétiser les points qui ont fait progresser le groupe ;
- rédiger le compte rendu de chaque séance et comparer le programme prévu avec ce qui a été effectivement réalisé ;
- conclure enfin, en reprenant les points principaux dégagés lors de la séance vers des perspectives non développées mais seulement soulevées.

La façon d'entretenir l'intérêt des adultes en formation est une question souvent posée par les formateurs dont l'enseignement comporte un contenu scientifique ou théorique dense (voir notamment les travaux de James T. Dillon [1994] sur les questions et leurs effets en matière de pédagogie). Dans ces circonstances, la charge mentale supportée par les adultes en formation, malgré toute leur bonne volonté et l'excellence de la pédagogie utilisée par le formateur, se heurte à des situations de décrochage de la vigilance.

Les processus de l'apprentissage mis en jeu achoppent alors, dans ces situations, sur l'incompréhension d'un mot ou d'un concept. Dans ce cas, le processus s'arrête. Il faut donc que l'interaction pédagogique, qui évalue constamment la réception du contenu et sa compréhension, puisse identifier les anicroches de ces deux phases pour apporter le complément d'informations nécessaire à la compréhension. Dans le même temps de la réception et de la compréhension, l'apprenant pense, réfléchit et son activité mentale se trouve confrontée à l'information reçue qui est alors rapportée au stock de connaissances. S'il y a conformité avec les connaissances déjà acquises, l'intégration se fait normalement ; à l'inverse, s'il existe une dissonance cognitive, le processus de réception/compréhension s'arrête et des questions ou des objections surgissent.

L'acquisition d'une nouvelle connaissance, par la rupture qu'elle provoque, déclenche cette dissonance et explique la difficulté à l'intégrer à un corpus pré-existant. L'enfant de 3 ans montre parfaitement l'émergence de ce phénomène avec ses « pourquoi » inextinguibles. Ces questions et objections ont besoin de s'exprimer pour favoriser la compréhension : elles en font partie intégrante dans un processus de déconstruction (la question) et de reconstruction (la réponse). Quand ces questions sont inhibées ou réprimées, il faut bien que le formateur comprenne que la suite du contenu transmis ne pourra pas être acceptée, puis assimilée convenablement par l'apprenant.

Or, il suffit qu'un seul membre d'un groupe de formation achoppe sur un tel obstacle pour que toute la dynamique du groupe, elle-même support essentiel de l'apprentissage avec les exercices en binôme, les discussions, les échanges, les évaluations formalisées, s'en trouve pénalisée. En effet, la réaction d'incompréhension d'un apprenant altère la cohésion du groupe et personne ne prendra alors le risque de se désolidariser de l'ensemble de ses co-apprenants.

En autoformation, c'est pire : si l'apprenant décroche, il se retrouve livré à lui-même, sans recours immédiat, seul devant son ignorance, bloqué par un grain de sable – un mot, une manipulation, un bouton... Il lâche alors très vite prise devant la difficulté et il y a peu de chances qu'il termine son apprentissage, comme cela a été constaté sur une promotion d'apprenants en ligne (Landy, 2003) : seuls deux sur quarante y sont parvenus. En groupe, la rupture de compréhension entraîne perplexité et passivité, lesquelles suppriment l'interaction et encouragent le monologue du formateur.

Celui-ci doit donc avoir « en réserve » un certain nombre d'exercices ludiques qui proposent une halte intellectuelle, relancent la dynamique de groupe et ciblent la zone de plaisir des apprenants. Le recours à des analogies concrètes, à des anecdotes, à des situations vécues données par le groupe, à des utilisations du contenu transposées dans les situations de la vie quotidienne, permet aussi de meubler le chaînon présentement manquant du processus de compréhension, afin de relancer l'intérêt et le mécanisme d'apprentissage momentanément grippés.



EN PRATIQUE

Modes d'apprentissage et intelligences multiples

Howard Gardner publie son livre *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligence* en 1983. Ce spécialiste en neurosciences, professeur à Harvard, soutient qu'il existe huit formes différentes d'intelligence et en propose une catégorisation à partir de leur manifestation. Ces travaux ont été popularisés en France par Bruno Hourst (2003, 2015), spécialiste en pédagogie, qui y trouve un modèle d'analyse des activités d'apprentissage en fonction du type d'intelligence sollicitée.

- **Intelligence interpersonnelle**

Elle se manifeste par une grande capacité à entrer en relation avec les autres et qui s'adapte facilement. *Activités associées : expliquer, se faire expliquer une théorie, organiser des interviews d'experts, encourager des activités de socialisation en dehors de la salle de formation...*

- **Intelligence intrapersonnelle**

Elle traduit la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même. *Activités associées : analyser la manière dont une information a été acquise, élaborer une réflexion personnelle, associer mentalement des images à des concepts...*

- **Intelligence verbale/linguistique**

Elle se caractérise par une sensibilité aux structures linguistiques sous toutes leurs formes : jeux de mots, lecture, expression orale ou écrite. *Activités associées : écrire une histoire, préparer un exposé, créer des néologismes, redire et écrire avec des mots empruntés à un autre registre de sens, produire des acronymes...*

- **Intelligence visuelle/spatiale**

C'est la capacité à percevoir le monde visible dans sa globalité mais aussi avec précision : orientation, lecture de cartes, graphiques, sens des couleurs par exemple. *Activités associées : représenter un sujet sous la forme d'une carte/d'un territoire, changer de place pour changer de point de vue, faire créer des symboles, représenter des concepts sous forme graphique...*

- **Intelligence logique/mathématique**

Elle apparaît chez les personnes qui cherchent des liens de cause à effet, qui sont à l'aise dans la résolution de problèmes ou qui manipulent facilement des structures logiques. *Activités associées : proposer des analogies mathématiques ou scientifiques, décomposer une tâche ou un concept en éléments systémiques, utiliser le raisonnement déductif pour présenter une situation sous forme de démonstration, chiffrer des notions ou les figurer par des ordres de grandeur...*

...

...

- **Intelligence corporelle/kinésique**

C'est la capacité à se mouvoir de façon coordonnée et harmonieuse, à utiliser son corps comme un moyen d'expression, à être habile avec les objets. *Activités associées : mime, fabrication d'une maquette à petite ou grande échelle, figurer un concept par le mouvement (danse, marionnettes...)...*

- **Intelligence musicale**

Elle traduit une grande sensibilité aux structures rythmiques et musicales, par exemple une capacité à ressentir ou reproduire des voix, des sons (accents, notes, rythme...). *Activités associées : composer une chanson, une ritournelle pour exprimer ou mémoriser un concept, introduire un temps d'écoute ou de production musicale entre plusieurs activités...*

- **Intelligence naturaliste**

C'est la capacité à identifier ou classer des formes dans la nature. Cette catégorie a été ajoutée en 1996 par Howard Gardner à sa précédente typologie pour rendre compte de l'intérêt et de la capacité à observer des phénomènes naturels et à en rendre compte dans une démarche d'observation structurée. *Activités associées : rechercher la structure interne d'un phénomène, procéder à des analogies directes, utiliser des instruments d'observation (microscope, loupe, miroir...), reconstituer l'évolution d'un phénomène en étudiant sa « sédimentation »...*

LA PHASE DE TRI

La phase divergente de la séquence a permis de réunir les représentations des membres du groupe. Par définition, celles-ci sont exprimées de façon brute et fragmentée, comme les pièces d'un puzzle. La phase de tri va précisément consister à organiser cette production hétérogène de connaissances, de témoignages, d'hypothèses, de questions et d'opinions qui ont été échangés, afin de lui donner une forme et une direction. C'est le formateur, expert du domaine, qui a la charge de cette opération délicate. À ce stade, son travail consiste à mobiliser les grilles de lecture de son domaine d'expertise pour identifier les axes qui feront l'objet d'une exploration particulière.

Le tri doit en effet déboucher sur une synthèse qui donne du sens aux échanges ou expériences qui viennent de se tenir au sein du groupe. Le formateur utilise les éléments fournis par le groupe comme point d'appui pour structurer les éléments de sa présentation. Le tri fixe le cadre de l'intervention que le formateur peut désormais ajuster en connaissant les points déjà connus avec précision par les participants, ceux qui nécessitent un éclaircissement ou un approfondissement, ceux qui méritent des développements concrets.

Le tri permet également d'adapter le contenu de la formation et de réviser, si nécessaire, les objectifs initiaux. Grâce à la phase d'échanges, l'animateur peut comparer l'exigence des indicateurs associés aux objectifs et ajuster le contenu, le niveau

d'approfondissement ou au contraire d'initiation en fonction des propositions, définitions, arguments, objections formulés par les participants. Certaines connaissances ou compétences sont peut-être déjà acquises et n'ont pas à faire l'objet de nouveaux développements, d'autres peuvent mériter un rappel ou un éclaircissement (qu'il sera d'ailleurs judicieux de mettre en forme à l'aide d'une ou deux personnes volontaires dans le groupe plutôt que de donner des explications magistrales). L'animateur doit donc s'adapter au groupe et pour cela oser sortir d'un programme chronométré ou d'un diaporama séquentiel en préservant la spontanéité des réactions des participants, en sachant rebondir sur des objections ou des questions pour structurer la présentation.

EXEMPLE

Les zones d'intervention à l'issue de la phase de tri

Au cours de leur présentation, les deux représentants des sous-groupes de représentants du personnel formés au droit du travail (voir exemple *supra*) ont mis en évidence une bonne connaissance des définitions de la « cause réelle et sérieuse » en matière de licenciement pour motif personnel. Le formateur a toutefois noté une confusion entre cette notion et celle qui concerne la gravité de la faute, même si l'un des deux groupes a particulièrement bien exprimé la différence entre ces deux concepts.

En revanche, les deux groupes n'ont pas respecté les éléments formels attendus dans la formulation du courrier, notamment en ce qui concerne les formules qui doivent figurer dans la convocation pour l'entretien préalable.

Le formateur dispose donc d'éléments factuels lui permettant à la fois de valoriser les travaux présentés par les rapporteurs et d'apporter les définitions et précisions requises pour présenter les aspects théoriques de la démarche.

La phase de tri permet ainsi :

- **au plan intellectuel** : d'apporter un éclairage conceptuel pour « prendre de la hauteur » par rapport aux expériences et échanges qui viennent d'avoir lieu pendant les deux phases précédentes (abstraction, généralisation, modélisation, définitions...);
- **au plan relationnel** : de valoriser la production commune en incorporant les éléments de connaissance ou d'expérience qui viennent d'être partagés. Cela correspond à une dimension essentielle de l'attente des participants adultes ;
- **au plan méthodologique** : de gérer le temps de présentation en fonction des points acquis ou, au contraire, à développer ; de procéder à un inventaire des efforts ou travaux complémentaires qu'il faudra consentir pour progresser (lectures, études de cas, exposés à préparer...).



EN PRATIQUE

Classe inversée, renversée... : quand le formateur change les rôles

On prête à différents auteurs (Plutarque, Montaigne...) cette heureuse formule : « éduquer, ce n'est pas remplir un vase, c'est allumer un feu ». Depuis une dizaine d'années, cet aphorisme est souvent cité en avant-propos des préconisations en faveur de la « classe inversée » (*flipped classroom*) ou même « renversée ». Il s'agit, quelles que soient les variantes, de donner la parole à l'apprenant et non au formateur pour faire la synthèse des éléments acquis après une recherche ou une expérience. Le formateur se positionne comme un expert qui valide (ou non) et enrichit la proposition faite par l'apprenant qui a pris le temps de mettre en forme ce qu'il a compris et appris. Cela peut succéder à des phases de mobilisation ou d'échanges organisées en groupe ou prendre la forme d'une inversion de la pédagogie traditionnelle : c'est l'apprenant qui devient, en quelque sorte, le maître. On lui donne la parole dans la phase de « tri » pour matérialiser la progression dans le parcours pédagogique. Que ce soit dans l'apprentissage des compagnons tailleurs de pierre ou dans celui, plus modeste, de l'élève qui prépare un exposé, on comprend le principe de la réalisation du « chef-d'œuvre » : l'apprenant montre qu'il a appris, compris et qu'il sait à son tour transmettre, gage d'une intériorisation durable du savoir-faire.

Pour autant, la simple inversion des rôles ne suffit pas : les autres participants risquent d'être à nouveau passifs et de « subir » les affres d'un exposé préparé et enfermé dans la récitation d'un trop long diaporama PowerPoint.

On doit à des chercheurs québécois (en particulier Y. Mauffette, de l'UQAM) plusieurs expériences internationales concluantes dans ce domaine à partir d'un processus pédagogique innovant : le « PBL » (*problem based learning*) ou APP (« apprentissage par problème »).

Voici les principales étapes de la méthode :

- **Formulation du problème de départ.** Le formateur pose un problème concret en termes d'action, sans se soucier des prérequis ou des connaissances préalables dont les apprenants seraient censés disposer. La formulation de cette question de départ doit susciter la curiosité des apprenants.
- **Formation d'un groupe de travail.** Des rôles sont assignés aux participants pour faire progresser le travail commun. Trois fonctions doivent être opérantes : un secrétaire, un animateur, un gestionnaire.
- **Organisation de sessions PBL (ou APP)** qui peuvent s'étaler sur des périodes de temps très variables en fonction du problème posé.

...

...

Après une **première lecture**, pendant laquelle le groupe repère la terminologie et les champs d'investigation relatifs, l'équipe décèle des **objectifs de recherche**. Elle identifie ainsi les objectifs d'apprentissage associés aux objectifs de recherche et les formule sous forme d'hypothèses qui seront discutées avec le formateur/tuteur. Celui-ci stimule également le groupe dans la phase suivante : **recherche des réponses**. Il s'agit d'explorer les ressources à disposition pour trouver des éléments à « apprendre » et, ce faisant, à mener une véritable enquête qui est le cœur du processus d'assimilation. Une phase de « **retour sur la situation problème** » permet alors de revoir les objectifs d'apprentissage, de faire l'inventaire de ce que les apprenants ont « trouvé » et de mettre en forme les « notes de cours ». Pour une « situation problème » initiale, plusieurs alternatives ont pu être trouvées (ce qui facilite l'évaluation). Une phase de **bilan des acquis** donne enfin l'occasion d'identifier le lien entre les problèmes abordés et les nouvelles connaissances qui ont été mobilisées.

LA PHASE D'APPLICATION

Elle conclut une séquence de face-à-face sous la forme de résolutions. Au minimum, elle procure aux participants un « mode d'emploi » pour appliquer les éléments que la séquence a permis de mettre en évidence (exercice d'application, cas ou chantier d'expérimentation, prochaine étape de mise en œuvre...). Au mieux, elle permet au groupe d'élaborer un plan d'action pour décider de l'enchaînement des prochaines étapes (dans le cas notamment de protocoles de formation-action ou de formations associées à des projets transversaux).

La phase d'application consolide les acquis relationnels et factuels de la rencontre qui s'achève. Cinq verbes d'action permettent d'indiquer les étapes que le formateur peut suivre :

- **résumer** les points clés abordés au cours de la séance. Idéalement, un document est associé à cette synthèse. Un compte rendu pourra également être adressé dans les heures ou jours qui suivent la formation pour prendre en compte les points spécifiques ou complémentaires qui ont nécessité un traitement particulier ;
- **décider** de la suite et notamment du travail à réaliser, des exercices à effectuer pour la prochaine fois et rappeler le plan d'action pour poursuivre l'apprentissage ;
- **évaluer** positivement le travail fourni par le groupe et la progression réalisée au cours de la séance afin d'encourager chacun des participants à conduire la suite du plan d'action. L'évaluation peut également porter sur la session elle-même et faire alors l'objet d'une séquence à part entière ;
- **ouvrir** en redonnant la parole au groupe des apprenants pour une dernière remarque ou une question de détail ;
- **saluer**, remercier et se donner rendez-vous pour la prochaine fois en précisant la date, l'heure et le lieu de la séance suivante.

Cette touche finale doit être brève mais formelle, dans la mesure où elle doit solidifier l'engagement qui a été décidé de passer à l'action pour le manager et son collaborateur, d'approfondir un sujet et d'effectuer des exercices ou un travail précis dans un cadre pédagogique. Dans les situations d'apprentissage solitaire (tutorat en particulier), des points de contrôle s'avèrent nécessaires pour soutenir la détermination de l'apprenant. Il sera toujours utile de rédiger un compte rendu écrit qui servira à rafraîchir des mémoires souvent défailtantes et à rappeler – si besoin – les modalités du plan d'action.

MAÎTRISER LES TECHNIQUES D'EXPRESSION ET DE CONDUITE DU DIALOGUE

Les développements précédents nous ont permis de combattre une idée fausse mais très répandue : un orateur ou un rédacteur qui s'exprime peut « maîtriser » la communication qui le lie à ceux qui le lisent ou qui l'écoutent. La communication est un ensemble de processus complexes qu'il est vain de résumer par une liaison, même rétroactive, entre un émetteur et un récepteur qui se transmettent alternativement une série de messages.

Dans le même temps, il existe des registres physiologiques et des contextes culturels dans lesquels le support verbal ou non verbal de l'échange mérite d'être examiné. Par exemple, une personne qui ne parle pas suffisamment fort ne sera pas entendue, ce qui aura pour effet d'altérer la qualité relationnelle avec son interlocuteur. Autre cas concret : chaque civilisation a sa manière de concevoir les déplacements du corps, les conditions de la conversation ou les frontières de l'intimité dans la distance physique qui sépare les personnes. Tous ces indicateurs forment ce que Edward Hall (1971) appelle « la dimension cachée » de la communication (dans un ouvrage désormais classique de la littérature consacrée à la communication interculturelle).

C'est pourquoi tout formateur doit avoir en tête les techniques qui facilitent son expression à l'écrit ou à l'oral. Celles-ci peuvent être mobilisées pendant tout le temps de la séance pédagogique. Le formateur pourra les associer à la mise en œuvre opérationnelle de principes garantissant la conduite d'un dialogue avec les apprenants. La notion de conduite appelle celle de tableau de bord : le formateur pourra suivre en permanence les indicateurs pratiques qui lui permettent de suivre son itinéraire pédagogique.

ÊTRE VU, LU, COMPRIS

Faisons l'inventaire de quelques techniques d'expression (et non de « communication ») destinées à aider le formateur à être vu, être lu, être entendu et écouté.



EN PRATIQUE

Communication ou expression ?

Une étude publiée à la fin des années 1960 par Albert Merhabian a contribué à populariser l'adage suivant : « ce n'est pas ce que vous dites qui compte, c'est la manière dont vous le dites ». Ce chercheur de l'Université de Californie (UCLA) a proposé de mesurer l'« impact » du langage du corps sur le jugement d'un individu. Selon ces études, les aspects visuels constituent 55 % du jugement, le ton de la voix représente 38 % et les mots prononcés ne représentent que 7 %. Propagés de façon très simplifiée au fil des ans et des séminaires de développement personnel, ces chiffres font désormais partie d'un fonds culturel « admis » et donc difficiles à remettre en question. L'autorité scientifique de la source (quand elle est connue ou citée) est suffisante pour cautionner des conseils et recommandations contradictoires au sujet de la communication interpersonnelle. Tel ouvrage déduira de ces chiffres qu'il faut « centrer la communication sur la relation et produire des émotions mais éviter d'engager son moi profond ». Tel autre fera remarquer que « lors d'une présentation importante, la répartition des sources d'impact peut s'inverser car le degré de persuasion nécessaire est différent ».

Or, le découpage de la communication en tranches ou en segments (communication verbale, non verbale...) sur lesquels on pense agir de façon mécanique ne peut pas rendre compte de façon satisfaisante d'un effet produit sur l'auditoire. Un des spécialistes de l'école de Palo Alto, l'anthropologue Ray Birdwhistell (1952) avait ainsi coutume de plaisanter : « pour moi, parler de communication non verbale a autant de sens que de parler de physiologie non cardiaque ».

C'est pourquoi, en dépit d'un modèle très prégnant au plan culturel, il convient de marquer une différence entre la notion de *communication* et celle d'*expression* souvent confondues sous un même vocable comme une « aptitude à faire passer un message ». La communication est, selon une formule de Robert Escarpit (1984), une « relation largement imprévisible » entre deux ou plusieurs acteurs. Sa modélisation sous une forme linéaire et causale a donc toutes les chances d'être vouée à l'échec compte tenu de la complexité des systèmes relationnels qui lient les acteurs. Pour autant, cela ne dispense pas chacun d'eux de produire des efforts pour faire connaître sa pensée ou ses émotions en plus de ce qui peut être « exprimé » à son insu (un regard, un tremblement, un lapsus par exemple).

Être vu

La présentation de soi est un exercice difficile car nous n'avons pas l'habitude de notre propre image. Dans le miroir, cette image de nous-mêmes est symétrique et synchronisée : nous bougeons face à un autre qui reproduit exactement le même mouvement. Cette congruence est rassurante. L'image restituée lors d'un enregistrement vidéo est beaucoup moins agréable à regarder : la caméra rétablit l'image que les autres ont de nous (alors qu'elle est inversée dans le miroir) et les mouvements que nous faisons ne sont plus aussi spontanés que ceux de notre « double » auxquels nous sommes habitués. Apprivoiser son image demande donc de l'entraînement. S'attacher à la propre observation de ses gestes, de ses habitudes et de ses déplacements permet de se rassurer et aussi de s'entraîner à mieux appréhender ses interlocuteurs. Le décodage systématique de la part « non verbale » de notre expression ou de celle de nos interlocuteurs reste pourtant partiel et partial : il n'existe pas de dictionnaire qui traduirait de manière bijective un geste ou un clignement d'œil sous la forme d'une signification univoque. Il est toutefois possible de prendre des repères à partir de grandes catégories thématiques : la notion de territoire et de distance d'interaction, les postures physiques, les gestes, les expressions du visage.

Les mouvements dans l'espace

À SAVOIR

Territoires et distances d'interaction

L'homme, comme l'animal, prend des repères et marque son territoire. À peine assis sur la chaise qui vient de nous être allouée dans un restaurant et en attendant que l'on nous donne la carte pour commander, nous organisons ce « territoire personnel ponctuel » en déplaçant légèrement les accessoires ou en touchant les objets placés à notre portée.

Il est ainsi possible de distinguer trois types de « territoires » : le *territoire tribal*, qui correspond à un espace collectif dans lequel nous connaissons des normes de comportements associés (rites, codes, tabous) ; le *territoire familial* dans lequel nous nous organisons pour partager au quotidien un espace protégé ; le *territoire personnel* dans lequel nous avons des repères encore plus marqués. Certains espaces sont culturellement codifiés : on peut ainsi décrire la rame de métro ou l'ascenseur comme un « territoire tribal ponctuel ».

Le territoire marque ainsi une forme de distance symbolique et la proximité « physique » ou spatiale correspond à un autre indicateur de la relation sociale. Cette distance est aussi culturelle : pour un Européen du Nord, se situer à moins d'un bras de distance de son interlocuteur pourra être perçu comme une intrusion alors que le fait de toucher son interlocuteur régulièrement correspond à un comportement bienveillant dans la culture latine ou nord-africaine. On peut ainsi distinguer quatre zones d'interaction.

Les précisions chiffrées sont observables dans la culture française mais peuvent facilement varier :

- la zone intime : 0-60 cm ;
- la zone personnelle : de 60 cm à 120 cm (un bras tendu) ;
- la zone sociale : de 1,20 mètre à 3 mètres, distance classique pour débiter un échange professionnel ou faire connaissance avec quelqu'un ;
- la zone publique : plus de 3 mètres dans laquelle les échanges ne sont pas individualisés.

En situation de formation, les positions sont généralement figées au début de la session. En général, le groupe va s'adapter au territoire et y forger des habitudes relationnelles. Par exemple, sans aucune consigne particulière, les participants vont certainement s'installer à la même place à chaque début d'une nouvelle séance (après une pause mais aussi lors du deuxième jour d'une formation longue).

C'est dire que le croisement « zone x territoire » permet aux participants d'adapter leurs mouvements pour être en congruence avec autrui et s'approprier l'espace.

Ainsi, les déplacements du formateur fournissent l'occasion de changer de zone et de proposer un nouveau territoire, c'est-à-dire un changement relationnel. Si le formateur n'a pas d'intention particulière (donner la parole à un participant, arbitrer un échange), il a donc intérêt à rechercher une stabilité dans sa posture et éviter de provoquer des mouvements qui peuvent perturber l'attention des participants.

Les postures

La posture est un moment d'arrêt, même fugitif, dans l'échange. Elle peut nous renseigner sur l'état de la relation. La posture est ainsi un indicateur « kinésique » de l'état d'esprit dans lequel sont les interlocuteurs.

Trois indicateurs peuvent nous aider à analyser une posture :

- la cohérence (ou incohérence) entre la posture et le contenu : mon interlocuteur dit « je suis tout à fait d'accord avec vous » tandis que ses jambes sont enroulées autour des pieds de la chaise et qu'il a les bras croisés. Est-ce certain ? ;
- la consonance (ou dissonance) entre une posture partielle et l'ensemble de la posture : mon interlocuteur ouvre les mains en grand pour me souhaiter bienvenue mais est assis sur le bord de sa chaise en position voûtée. Que se passe-t-il ? ;
- la congruence (ou incongruence) entre les postures de deux personnes : le plus souvent, lorsque deux personnes s'écoutent vraiment et cherchent à préserver cette qualité relationnelle, on peut observer un mimétisme dans les postures qui fonctionnent alors « en miroir ».

Les postures peuvent être interprétées à partir de la disposition physique : posture en extension, en approche, en contraction ou en rejet pour représenter la gamme d'un « confort » présumé décroissant. On peut associer à ces quatre postures des intentions au plan psychologique : domination, participation, soumission, refus.

Le visage

On peut y « lire » six émotions fondamentales qui transforment les traits du visage de façon universelle : joie, colère, surprise, tristesse, peur, dégoût.

La position des yeux, les mouvements du front et de la bouche marquent les différences essentielles entre l'expression de ces différentes émotions. C'est l'occasion de souligner que le regard est un marqueur important de la relation. Dans une zone sociale rapprochée en interaction avec un inconnu, nous passons en effet 60 % de notre temps à regarder autrui. Les regards réciproques n'occupent que 30 % du temps. Le sourire est également une marque de convivialité. Dans certaines cultures (Chine par exemple), il est aussi le témoignage d'une situation de forte gêne... Selon Paul Ekman (1982), professeur à l'Université de San Francisco, un vrai et franc sourire est de nature à déclencher la sécrétion d'endomorphine (hormone qui nous installe dans une douce euphorie) pour celui qui le fait comme pour celui qui en est le destinataire.

Les gestes

Le geste fait partie de l'expression. Il peut être perçu comme une gesticulation inutile ou, dans d'autres cas, toléré pour ses vertus pédagogiques (c'est le cas de l'hôtesse de l'air dans l'avion qui l'utilise comme un outil d'explication visuelle). Chacun pourra dire que les Italiens parlent avec leurs mains tandis que les Nordiques sont moins mobiles avec leurs bras et mains. Dans un groupe, on identifie facilement la personne qui parle parce que c'est celle qui bouge. Un locuteur est nécessairement en mouvement, même s'il est seul, car cela amplifie ses capacités d'idéation. Le geste co-verbal (qui accompagne une verbalisation) est un signe « éminemment contextuel, conventionnel, motivé et polysémique » selon la formule de Geneviève Calbris (2003). Dans la perspective d'une amélioration de la production des signes gestuels, on pourra se référer au tableau ci-dessous pour repérer les gestes à éviter et les gestes à privilégier pour une prise de parole en public.

À éviter	À utiliser
Les gestes d'auto-contact Ils sont orientés vers soi et marquent une fermeture. Les gestes bas Ils sont porteurs de signifiants négatifs (comme le mouvement qui condamne le gladiateur). Les gestes barrière Ils « coupent » la relation lorsque le mouvement marque une césure dans l'espace qui nous sépare de nos interlocuteurs. Les gestes parasites Ils peuvent correspondre à des manipulations inutiles d'objets et se confondent alors à des activités de dérivation. Lorsqu'ils se substituent aux gestes qui illustrent, ils « trahissent » le plus souvent une gêne.	Les gestes vers les autres Les gestes ouverts, hauts Il s'agit des gestes d'accueil qui ont une connotation active ou positive. Les gestes amples, stables En utilisant un geste ample et stable (rond), le signifiant le plus souvent perçu est le calme et la souplesse. Les gestes bilatéralisés Il s'agit de provoquer la variété et l'intérêt en utilisant les deux bras/mains simultanément ou en alternant.

Être lu

Le formateur peut être amené à produire des documents pour les apprenants. Certains points de méthode sont essentiels à l'écrit et peuvent faire l'objet d'un apprentissage spécifique.

Il existe des techniques pour favoriser le confort de la lecture d'un document. Sur la forme, la construction des phrases, le choix de tournures actives et positives procurent la « fluidité » du texte. Par ailleurs, pour procurer cette impression de clarté, il suffira bien souvent de :

- employer des mots simples et courts ;
- réduire l'usage des termes techniques ou d'en expliquer clairement leur origine et leur signification ;
- éliminer les sigles et termes de jargon connus par un cercle restreint d'initiés ;
- substituer des termes courants aux néologismes ;
- transformer les gérondifs (terminaison en -ant) et participes présent en utilisant l'infinitif du verbe ou toute autre tournure active ;
- traquer les confusions lexicales ou orthographiques qui ont pu se loger dans le corps du texte ;
- contrôler les aspects formels du document final (typographie, mise en page, ponctuation...).

D'autre part, la mise en forme des idées à l'écrit justifie souvent l'usage de schémas de synthèse ou d'outils qui facilitent la visualisation des idées. Autant que possible, le concepteur d'un document veillera non seulement à aérer le texte en utilisant des espaces pour valoriser les idées, mais aussi à introduire des éléments permettant de figurer les éléments clés d'un concept ou d'un protocole.



EN PRATIQUE

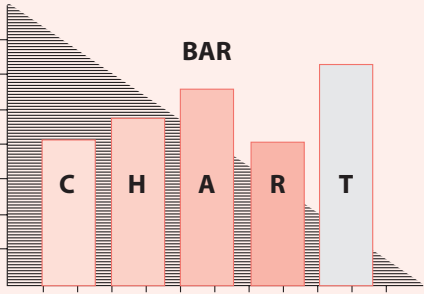
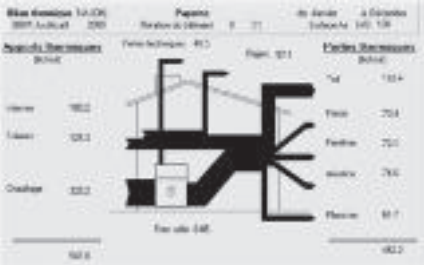
Classification périodique des éléments... de visualisation

Deux auteurs suisses, Ralph Langer et Martin Eppler, ont mis à disposition sur Internet le résultat d'un travail d'inventaire et de classification des « outils de visualisation ». Selon leur définition, une technique de visualisation est une « représentation graphique systématique, codifiée, externe et permanente d'une information qui facilite sa compréhension immédiate, son appropriation et sa restitution ». Joignant l'image à la parole, ils utilisent la convention de construction du tableau de classification périodique des éléments (utilisé en chimie) pour articuler la présentation d'une centaine d'outils qui facilitent la visualisation des idées. Ils utilisent pour cela deux axes : le niveau d'élaboration du schéma (du plus simple au plus complexe) et les domaines d'application (données, concepts, processus...).

On peut repérer avec eux six familles et proposer quelques exemples¹.

...

1. Pour plus d'informations, consulter le site : <http://www.visual-literacy.org>.

...		
Catégorie de visualisation	Exemples	Illustration
Visualisation de données : représentation de données quantitatives sous une forme schématique (avec ou sans axe).	Continuum, table, histogramme, secteur, radar, nuage de points...	
Visualisation d'informations : utilisation de représentations interactives pour faciliter l'appropriation d'informations évolutives.	Diagramme des relations, flèche temporelle, tags, diagramme de Sankey (voir le bilan thermique ci-contre), cartographie, arbre hyperbolique...	
Visualisation de concepts : présentation en deux dimensions des relations entre les éléments d'un système.	Diagramme de Gantt, carte mentale, carré des contraires, cercles concentriques, arbre argumentaire, Pert, Ishikawa, diagramme en V...	
		...

...

Catégorie de visualisation	Exemples	Illustration															
Visualisation de métaphores : utilise une forme simple pour exprimer une notion complexe.	Temple, carte, arbre, entonnoir, iceberg...																
Visualisation d'une stratégie : outils d'analyse issus de la littérature managériale.	Courbe offre et demande, matrice BCG, 5 forces de Porter, courbe en S, chaîne de valeur, carré magique, portefeuille de produits...	<table><tr><th colspan="2"></th><th colspan="2">Relative Market Share</th></tr><tr><th colspan="2"></th><th>HIGH</th><th>LOW</th></tr><tr><th rowspan="2">Market Growth Rate</th><th>HIGH</th><td>★</td><td>?</td></tr><tr><th>LOW</th><td>🐮</td><td>🐶</td></tr></table>			Relative Market Share				HIGH	LOW	Market Growth Rate	HIGH	★	?	LOW	🐮	🐶
		Relative Market Share															
		HIGH	LOW														
Market Growth Rate	HIGH	★	?														
	LOW	🐮	🐶														
Visualisation composite : utilisation simultanée de plusieurs représentations.	Bande dessinée, carte d'un territoire conceptuel, carte d'apprentissage...																

Être entendu et écouté

La différence entre ces deux verbes mérite d'être précisée : entendre quelqu'un fait appel à des propriétés d'abord sensorielles (physiologiques), tandis qu'écouter correspond à un acte intellectuel (psychologique) volontaire. Il convient donc de distinguer les propositions techniques ou mécaniques destinées à assurer le transport de la voix, des dispositifs destinés à susciter et maintenir l'attention ou l'intérêt de l'auditoire. On sait, pour ce deuxième volet, que le résultat n'est pas garanti car personne ne peut prétendre imposer à distance l'écoute d'autrui.

Être audible

Entendre sa propre voix sur une cassette audio provoque la même sensation désagréable de ne pas se reconnaître, comme dans le cas où l'on se trouve face à son propre corps en mouvement dans une séquence filmée. Ce décalage s'explique physiologiquement par le fait que nous avons l'habitude d'entendre notre propre voix par le truchement de notre oreille interne, qui transforme les sons à partir des parois et cavités de notre appareil vocal. Notre timbre (ou spectre vocal), caractéristique essentielle de notre voix, est pourtant parfaitement restitué par l'enregistrement et c'est lui qui permet aux autres de nous reconnaître (notamment en fonction de la tessiture qui correspond à l'ensemble des « notes » que l'on peut produire sans fournir d'effort particulier). L'intensité (ou force vocale) doit être adaptée à la distance qui nous sépare de notre interlocuteur. De même, l'articulation correspond à l'effort musculaire que nous fournissons pour former et détacher des sons distincts à l'aide des mouvements de nos lèvres, de notre langue et de nos maxillaires.

En guise de repère, on peut considérer que l'on est « normalement » audible dans une situation d'entretien si une personne située à deux mètres derrière nous est en mesure d'entendre correctement ce que nous disons sans nous voir. Les orthophonistes travaillent avec leurs patients pour corriger les mauvaises habitudes qui ont pu être prises et qui provoquent des défauts d'articulation (chuintement, zézaïement).

Maintenir l'attention

Dans la perspective d'être non seulement entendu mais aussi écouté, l'orateur doit fournir un effort pour varier la musicalité de ce qui est dit. Notre instrument vocal permet de moduler notre voix (intonations, volume, fréquence – graves ou aigus) et aussi d'appuyer certains mots ou de produire des silences, de faire varier le débit. Or, le phrasé le plus fréquent est, en situation de stress, celui qui est utilisé à l'écrit et qui a été appris à grand renfort de dictées et de réitations. Il est donc indispensable de savoir se détacher de la ponctuation de l'écrit pour proposer d'autres interprétations du texte et maintenir l'attention d'autrui.



EN PRATIQUE

Quelques « trucs » d'orateur

- **Soutenir les attaques** : il s'agit de dynamiser la prise de parole en commençant franchement ses interventions par une augmentation du volume sur les premiers mots de la phrase, suivis d'une interruption sous forme de silence.
- **Utiliser l'enjambement** : cette technique consiste à sauter la ponctuation de l'écrit (notamment le point) pour décaler le silence traditionnel de la fin de phrase et l'intonation basse qui l'accompagne souvent. Par exemple : « Je suis arrivé très tôt ce matin. C'est une chance (respiration) car ».
- **Utiliser le silence** : souvent compris comme un « blanc » ou une hésitation de cancre, les silences sont souvent mal dosés dans l'expression orale. Or, le silence permet d'abord la respiration. La plupart des blocages que nous pouvons identifier tiennent justement au manque de respiration, au sens propre comme au sens figuré. C'est grâce à elle que nous propulsons notre voix, que nous pouvons nous détendre et mieux appréhender nos émotions, maintenir une bonne oxygénation du cerveau (ce qui limite le phénomène des « trous » de mémoire). Un cycle inspiration/expiration complet et profond dure entre deux et trois secondes : il permet de ponctuer le texte de silences qui facilitent la compréhension et la mémorisation de ce qui est dit.
- **Faire des scansion** : cela consiste à placer une forme d'accent tonique sur une expression, un mot ou une syllabe que l'on prononce. La scansion donne du relief à l'expression, par contraste avec les autres mots prononcés avant et après.
- **Varié le débit** : le débit standard pour une expression audible se situe autour de 150 mots par minute. En deçà, le rythme est trop lent ; au-delà, on prend le risque de voir notre interlocuteur se décourager et décrocher. Pour autant, il est nécessaire d'introduire des ruptures et des contrastes pour colorer l'expression. Un débit monocorde est également difficile à suivre durablement.

Être compris

Comme pour l'écrit, la structuration des idées et le choix d'un vocabulaire bref et pertinent augmentent les chances d'être compris, au-delà de l'audition de ce qui est dit. La répétition d'un même mot ou d'une même idée (à partir, par exemple, d'analogies) est un défaut de l'écrit qui peut devenir une qualité à l'oral.

Voici quelques indications de synthèse applicables dans les situations les plus courantes d'une situation de formation.

	Indicateurs	Application
Le débit	Entre 130 et 160 mots par minute.	Varié le rythme en vous appuyant sur votre respiration.
Le volume	Suffisant pour être entendu et compris par un interlocuteur situé à quelques mètres derrière votre dos.	Parler à un interlocuteur virtuel situé à deux mètres derrière vous (tout en regardant votre vis-à-vis !).
L'articulation	Nette, surtout pour des sujets nouveaux pour vos interlocuteurs (par exemple les noms propres, dont le vôtre).	Détendre les muscles du visage et les maxillaires.
L'intonation	Éloignée du modèle « scolaire » ou théâtral, donc la plus naturelle possible...	Oublier la ponctuation de l'écrit. Utiliser des scansions (volume placé sur un terme détaché) pour souligner les mots importants dans les synthèses.

CONDUIRE LE DIALOGUE

La progression du groupe est liée à l'utilisation de règles d'écoute active. Celles-ci permettent au formateur de prendre en compte toutes les interventions des apprenants et de choisir au moment opportun (phase de tri) les éléments permettant d'avancer dans l'apprentissage. L'écoute permet également d'entretenir la qualité relationnelle avec les participants en valorisant leur participation. Elle est à la base de l'application de douze techniques de management relationnel (Labruffe, 2008) qui augmentent les chances de maintenir une bonne qualité relationnelle entre le formateur et les participants.

Les principes de l'écoute active

	Techniques	Principes d'utilisation
1	Acquiescement	Hochement de tête, hum, regard direct.
2	Silence actif	Deux ou trois secondes de respiration, associées à l'item précédent pour réfléchir à ce que dit autrui et choisir la réponse reprenant le mot-clé d'autrui.
3	Valorisation	Nommer l'interlocuteur, reconnaître la validité du point de vue d'autrui par une formule puisée dans les amortisseurs de la relation.
4	Interrogation	Montrer de l'intérêt en étant naïf et en questionnant autrui sur ce qu'il dit : faire préciser, faire expliquer, demander des éléments chiffrés, des preuves, des noms.
5	Synthèse	Intervention clé de la progression : c'est un condensé de l'essentiel déjà dit, une valorisation de ce contenu, une proposition pour avancer dans le dialogue.

	Techniques	Principes d'utilisation
6	Transformation des négatifs	Répondre par une formulation positive reprenant le mot-clé d'autrui : « Voici ce que je vous propose pour y arriver » répond à « je n'y arriverai jamais ».
7	Amplification des positifs	Prolonger une velléité par un plan d'action, un « peut-être qu'on pourrait » par « eh bien, voyons comment faire ensemble... ».
8	Accord et bilan des points d'accord	Se pratique de façon interrogative en attendant l'acquiescement d'autrui avant de poursuivre : « Nous sommes bien d'accord sur ce point ?... et sur celui-ci ? ».
9	Effet miroir	Consiste soit à reformuler, soit à reprendre de façon interrogative un mot méritant un approfondissement, soit à reprendre une partie du discours de façon interrogative « Vous me dites que... ? ».
10	Caresses	« Bravo », « Merci », « Super » dès que l'autre dit ou fait quelque chose de remarquable ou d'exceptionnel.
11	Réponses aux provocations	Un silence prolongé et reprise du fil du dialogue.
12	Principe de Jéricho	Insister gentiment mais fermement, quand autrui est réticent, jusqu'à ce qu'il accepte ou avance.

CONTRÔLER LE TABLEAU DE BORD PÉDAGOGIQUE

Le formateur est pragmatique dans son action en montrant une constante maîtrise de soi : il doit s'adapter en permanence tout en maintenant le cap, afin d'atteindre les objectifs assignés à l'apprentissage, correspondant aux attentes des apprenants. Cela lui impose de s'adapter de façon continue :

- **aux exigences de la situation pédagogique** et au résultat de l'évaluation permanente qu'il effectue, tant au plan affectif qu'au plan intellectuel. Cela nécessite pour le formateur de déployer des trésors d'attention, d'analyse et d'humilité pour conserver le seul moyen de la pédagogie : le dialogue ;
- **à l'univers culturel, sémantique, syntaxique, affectif** de chaque apprenant. Cela impose d'écouter chacune des interventions sans vouloir forcer des souvenirs qui ne viennent pas, ou accélérer des réponses hésitantes. C'est dans ce processus d'adaptation que l'apprenant constate qu'il est respecté. Il perçoit aussi que le formateur, tout en cherchant à le comprendre, veut découvrir ce qui l'intéresse, ses raisons.

Ce principe suppose de s'engager avec empathie dans un dialogue pour rechercher ce que l'on pourrait appeler « le dictionnaire » de l'Autre. Celui-ci est principalement composé des *attentes* affectives, impalpables mais bien réelles, des *besoins* logiques et tangibles, et par le repérage des *contraintes*, matérielles et psychologiques, qui expliquent le comportement de chaque apprenant. Il conditionne la progression pédagogique, *dans l'ordre psychologique* dans lequel ils se sont dévoilés, et non dans l'*ordre logique* prévu *a priori*.

Le maintien du cap et de la conduite du dialogue est une autre mission capitale du formateur en dépit des stratagèmes des apprenants, de leurs résistances et de leurs réticences. Apprenants et formateur étant embarqués sur le même bateau, le pédagogue doit conserver le gouvernail malgré tous les efforts des passagers pour le mettre en difficulté, ou le faire dévier. Aux apprenants donc toute latitude de ramer, de déployer leur énergie ; au formateur la mission indispensable de garder en mains le gouvernail, quoi qu'il advienne, jusqu'à bon port.

Celui qui conduit le dialogue pédagogique est en quelque sorte le garant de la qualité de la progression de l'apprentissage, qui comporte cinq points clés que l'on peut résumer par l'acronyme TOTEM : *thème, objectif, temps, énergie et mémoire*. Pour le formateur, il s'agit d'indicateurs de base d'un tableau de bord qu'il peut suivre mentalement ou suivre en partie par écrit.

Le thème

Au début de chaque séance, les protagonistes de la formation ont délimité l'ordre du jour en listant par écrit, verbalement ou mentalement, un nombre de *thèmes* à l'ordre du jour. Dans le processus d'apprentissage, certains sont abordés et parfois développés au détriment d'autres tout aussi importants, en fonction de l'adaptation au groupe. Il appartient au « barreur » de faire le point régulièrement et d'approfondir les thèmes insuffisamment ou pas du tout traités.

Les objectifs

Il en va de même pour les *objectifs* à atteindre, souvent contradictoires, qui doivent se fondre ou se transformer en un objectif commun. Vouloir imposer un objectif conduit à casser – ou enrayer – la communication au profit d'un rapport de forces aussi stérile que désastreux. L'objectif principal que le formateur doit garder en ligne de mire est celui qui consiste à construire une relation de qualité pour motiver et mobiliser le désir d'apprendre des adultes en formation. En revanche, des objectifs intermédiaires peuvent être trouvés, atteints ou abandonnés, mais, au final, il faut bâtir et consolider un consensus. Le formateur doit savoir distinguer un *objectif d'adhésion* et un *objectif de résultat*. Seul un objectif d'adhésion peut être légitimement formulé en début de formation, car l'énoncé d'un objectif de résultat fait entrer le groupe immédiatement dans une phase convergente dans laquelle il n'y a plus de place pour l'expression ou la réflexion et donc pour l'échange. Par exemple, ces deux formulations « je vais vous convaincre qu'il vaut mieux utiliser cette méthode de travail », ou « je vais vous dire ce que vous devez savoir » correspondent à un objectif de résultat contre lequel les participants se dresseront (consciemment ou inconsciemment) au risque de bloquer la dynamique relationnelle.

Dans la phase de présentation générale (entrée en relation), le formateur prendra soin d'énoncer des propositions ouvertes grâce à des expressions « tout terrain » : « faire le point sur un thème, clarifier ensemble les notions, réfléchir ensemble à, présenter tel concept, montrer telle pratique, présenter telle méthode ».

Les adultes ont horreur d'être influencés et prétendent garder leur libre choix : le formateur doit donc satisfaire à cette attente.

Le temps

Le formateur est le gardien du *temps* : une séance de formation commence et finit à l'heure. Avec toutes les précautions d'usage, sans ostentation mais régulièrement, le formateur doit garder présente à l'esprit la notion du temps, pour mesurer l'avancement de chaque étape par rapport à la chronologie. Il faut aussi accorder à la séquence de démarrage tout le temps nécessaire pour forger la confiance indispensable à la suite. Le formateur aura une montre ou un réveil posé devant ses yeux en permanence, chaque participant a le loisir d'en faire autant. Il appartient au premier d'en rappeler l'écoulement : « il nous reste juste dix minutes » ou « nous avons deux heures pour réaliser cette démonstration » ou bien « je propose que l'on consacre le prochain quart d'heure à l'examen de cet aspect ».

L'énergie

Le formateur encourage les participants dans la progression collective entreprise. Il donne ainsi à chacun l'énergie nécessaire pour entretenir la confiance et l'estime de soi et donc incite à agir dans le sens qui convient à l'effort que nécessite l'apprentissage. Le suivi de l'énergie et du temps justifie aussi la programmation de pauses destinées à se rafraîchir et à satisfaire quelques contraintes physiologiques...

Évaluation positive et mise en énergie doivent ainsi accompagner la prise de parole des participants au travers des encouragements (caresses verbales, script des idées sur un tableau) que le formateur prodiguera pour manifester la progression du groupe. Il pourra se poser en permanence ces questions : le groupe est-il toujours mobilisé ? Existe-t-il des apartés fréquents ? Les participants sont-ils tous à l'écoute ? Dans un petit groupe, chacun a-t-il pu faire valoir son point de vue ? Le baromètre des niveaux de relation permet, encore une fois, de situer les efforts prodigués par les uns et les autres pour progresser.

La mémoire

Le formateur est la mémoire vivante du groupe et son garant méthodologique. Ses interventions doivent le manifester concrètement, avec méthode et quelques principes :

- il doit rappeler au début de chaque séance les éléments antérieurs à la présente rencontre ;
- en cours, il fait état des acquis communs ou reprend les différents arguments et points de vue énoncés ;
- en conclusion, il résume (ou fait résumer) les points essentiels dégagés, de façon à forger et à tremper constamment la mémoire des apprenants, afin de bien creuser le sillon conduisant à une compréhension inéluctable et indéfectible.

Mémoriser ce qui est dit dégage le fil conducteur de la formation. Ce fil acquiert ainsi une forte cohérence pour les apprenants : ils sont amenés à prendre conscience qu'ils construisent ensemble, méthodiquement, un savoir et des savoir-faire qui ont un sens et conduisent à un terme concret et utilisable dans la pratique.

Deux questions constantes auxquelles le formateur doit répondre de façon certaine, s'énoncent ainsi : « où en suis-je avec l'Autre ? » et « où en est-il avec moi ? ».

Elles se déclinent aussi : « où en sommes-nous dans notre perception réciproque, dans notre compréhension mutuelle et dans la certitude que nous pouvons avoir l'un de l'autre ? Où en sommes-nous dans le cheminement de la progression pédagogique et comment faire pour parvenir au but assigné en commun ? Est-il temps d'avancer une idée nouvelle ? Puis-je être certain de ce qu'autrui me dit ? Quelles preuves puis-je lui donner ? Quelles sont les étapes qui nous séparent encore du but, la convergence et le maintien de la relation ? ».

Autant de questions qui permettent au formateur de maintenir le cap en réduisant l'incertitude liée au dialogue pédagogique, et à l'apprenant de mobiliser son énergie pour poursuivre l'apprentissage entrepris.

CE QU'IL FAUT RETENIR

- **Ancré dans une logique de « transmission » d'un message**, le formateur qui prépare une séance de face-à-face pédagogique consacre naturellement du temps à formaliser le contenu (type PowerPoint). Des techniques peuvent l'aider à préparer la mise en forme des idées à l'écrit comme à l'oral pour améliorer l'efficacité de son expression.
- **La maîtrise des techniques d'expression est nécessaire** mais pas suffisante : le formateur doit également avoir des compétences en termes de communication et de management relationnel pour assurer une bonne qualité d'échanges avec les apprenants.
- **Le formateur peut ainsi apprendre à développer ses compétences** pour être lu, entendu et écouté, et augmenter ainsi ses chances de maintenir l'attention des participants. C'est dans sa capacité à conduire un dialogue que le formateur pourra s'assurer que les apprenants partagent et assimilent les connaissances qu'il met en valeur grâce à son expertise mais aussi en s'appuyant sur les contributions de tous les stagiaires.
- **Le processus de management du changement** constitue une analogie féconde pour concevoir une démarche pédagogique. L'acronyme META résume les quatre étapes à franchir pour mobiliser les participants, leur donner l'occasion de s'exprimer et d'échanger sur le contenu, organiser le tri des connaissances et les enrichir afin de définir un plan d'action pour les rendre opérationnelles.

18

Concevoir l'ingénierie multimodale

MARC DENNERY

L'ingénierie en formation est un concept déjà ancien et protéiforme. Il peut être défini d'une façon générale comme l'ensemble des démarches, techniques et outils mis en œuvre afin d'accroître l'efficacité (rapport efficacité/coûts) d'un macro- (école, université, parcours GPEC...) ou micro- (action de formation) dispositif d'apprentissage. Les démarches d'ingénierie ont considérablement évolué au cours de ces soixante dernières années et la notion d'ingénierie s'est progressivement enrichie. Avec la généralisation du *digital learning* et l'introduction de l'AFEST à la suite de la loi « Avenir professionnel », l'ingénierie de dispositif d'apprentissage est plus que jamais multimodale et certifiante. Elle intègre les principales avancées des ingénieries précédentes (pédagogique, de formation, de l'évaluation, des compétences, de professionnalisation, didactique professionnelle).

L'ingénierie multimodale certifiante s'articule autour de trois temps forts : l'ingénierie de diagnostic, l'ingénierie de parcours et l'ingénierie de déploiement. Chaque temps a ses propres enjeux, sa démarche spécifique pour y faire face et ses techniques et outils particuliers pour la mettre en œuvre.

DÉFINITION

Qu'est-ce que l'AFEST ?

L'AFEST est l'acronyme d'Action de Formation En Situation de Travail. Elle est issue de la loi du 5 septembre 2018 et du décret du 28 décembre 2018. Six conditions sont à réunir pour qu'une action de formation soit une AFEST. Un parcours pédagogique doit être établi (1), sur la base d'une analyse du travail (2). Ce parcours comprend une alternance de mises en situation de travail et des phases réflexives sur ces mises en situation (3). Un « formateur pouvant exercer une fonction tutorale » conçoit le parcours et accompagne l'apprenant tout au long de l'action de formation (4). Des évaluations jalonnent le parcours (5) et des enregistrements de la réalisation effective de l'action de formation sont conservés (6).

ÉVOLUTION DES PROBLÉMATIQUES D'INGÉNIERIE EN FORMATION DEPUIS LES ANNÉES 1950

Le terme d'ingénierie recouvre plusieurs champs qui ont progressivement émergé depuis une soixantaine d'années.

DE L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE À L'INGÉNIERIE MULTIMODALE CERTIFIANTE

L'émergence des pratiques d'ingénierie est concomitante du développement du courant de la pédagogie par objectifs (PPO) à partir du milieu des années 1950.

DU PROGRAMME DE FORMATION À L'INGÉNIERIE PÉDAGOGIQUE

La pédagogie par objectif a conduit le formateur à décentrer son regard du contenu de formation (le programme) au résultat de la formation (les objectifs de connaissance atteints par les apprenants).

L'ingénierie pédagogique consiste aujourd'hui à imaginer les activités pédagogiques les plus pertinentes au regard des objectifs d'apprentissages fixés. Les apports de l'ingénierie pédagogique restent essentiels lors de la phase de conception de l'outil-pédagogique.

L'INGÉNIERIE DE FORMATION FAIT SORTIR LA FORMATION DU CADRE PÉDAGOGIQUE

Avec l'ingénierie de formation, la formation sort de son cadre pédagogique et se rapproche du terrain. La formation prend en compte le contexte dans lequel vont être introduites les connaissances. Elle pose le postulat que l'efficacité d'une formation dépend de son acceptation par le corps social dans lequel elle s'insère.

L'ingénierie de formation s'est développée dès le début des années 1980 avec l'émergence des problématiques de transformation des organisations. Sa diffusion s'est accélérée dès le milieu de la même décennie avec son prolongement méthodologique : l'ingénierie de l'évaluation en formation.

DÉFINITION

Ne pas confondre « les ingénieries en formation » et « l'ingénierie de formation »

L'ingénierie ou plus exactement les ingénieries en formation regroupent l'ensemble des approches d'ingénierie appliquées au domaine de la formation. Elle comprend par conséquent l'ingénierie pédagogique, l'ingénierie de formation, l'ingénierie de l'évaluation, l'ingénierie de compétences, l'ingénierie de professionnalisation, l'ingénierie didactique professionnelle et l'ingénierie multimodale certifiante.

L'ingénierie de formation correspond uniquement aux démarches et outils permettant d'optimiser l'intégration du projet ou dispositif de formation dans son contexte socio-organisationnel.

L'INGÉNIERIE DE L'ÉVALUATION DE LA FORMATION

Au milieu des années 1980, la question de l'investissement en formation devient cruciale et, avec elle, celle de la qualité des formations. L'intérêt des ingénieurs en formation se porte ainsi sur leur évaluation. L'ingénierie en formation s'enrichit alors de techniques et outils permettant de mesurer l'efficacité, voire l'efficacité des apprentissages. L'ingénierie de l'évaluation de la formation vient ainsi compléter l'ingénierie de formation.

L'INGÉNIERIE DES COMPÉTENCES

Les années 1990 ont, elles, été marquées par la généralisation du concept de compétences dans le champ de la formation.

L'ingénierie en formation s'est alors interrogée sur la façon dont l'acte d'apprendre pouvait conduire à la production de compétences. Démarches et outils facilitant le transfert pédagogique ont été ainsi développés (suivi de formation, évaluation des compétences en amont et en aval du processus d'apprentissage...). Guy Le Boterf, grâce à son livre référence *Ingénierie et évaluation des compétences*, a grandement participé à la diffusion de cette notion.

L'INGÉNIERIE DE PROFESSIONNALISATION

De l'ingénierie des compétences à l'ingénierie de professionnalisation, il n'y avait qu'un pas. Il fut franchi à la suite de la loi de 2004 qui en définissait le cadre pédagogique et financier à travers les nouveaux contrats et périodes de professionnalisation.

L'ingénierie de professionnalisation porte en elle des démarches et outils pour optimiser l'apprentissage en situation de travail (carnet de tutorat, techniques d'accompagnement...) dans le cadre de parcours alternés et leur financement (combinaison de dispositifs, cofinancement OPCO/Pôle Emploi/Région...).

L'INGÉNIERIE DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Proche de l'ingénierie de professionnalisation, l'ingénierie didactique professionnelle est issue des travaux des chercheurs en didactique professionnelle. Pierre Pastré, l'un des auteurs de référence avec Gérard Vergnaud dans ce domaine, la définit ainsi : « son objectif est d'utiliser l'analyse du travail pour construire des contenus et des méthodes, visant à la formation des compétences professionnelles ». Cette ingénierie devient aujourd'hui essentielle avec l'introduction de l'AFEST.

L'INGÉNIERIE MULTIMODALE CERTIFIANTE

Le développement du *digital learning* (e-learning, *rapid e-learning*, *m-learning*...) réinterroge l'ingénierie en formation. Il en est de même de l'AFEST. La définition légale de l'action de formation fait référence aujourd'hui à trois types de modalités : le présentiel, le distanciel et l'expérientiel avec l'AFEST. La plupart des parcours de formation sont aujourd'hui multimodaux.

L'ingénieur en formation doit penser les enrichissements mutuels des différentes modalités pédagogiques (en présentiel en groupe ou en individuel, à distance de façon collective ou individuelle, en situation de travail seul, accompagné ou en groupe). Il doit également s'interroger sur la validation des acquis de la formation et sur les moyens, simples et efficaces, à travers lesquels il est possible de certifier les connaissances ou compétences ainsi acquises. Car le législateur oriente l'essentiel des cofinancements vers des formations certifiantes.

Le tableau p. 435 récapitule ces évolutions historiques et précise le champ et les outils/techniques des six types d'ingénierie présents dans le domaine de la formation.

L'INGÉNIERIE MULTIMODALE CERTIFIANTE : UNE DÉMARCHE EN TROIS TEMPS

L'ingénierie multimodale certifiante ne s'oppose pas aux démarches d'ingénierie précédentes mais les intègre. Elle s'articule en trois temps : ingénierie de diagnostic, ingénierie de parcours, ingénierie de déploiement.

TEMPS 1 : L'INGÉNIERIE DE DIAGNOSTIC

L'ingénierie de diagnostic est la phase préalable à la conception du dispositif. Elle permet de faire face à trois enjeux majeurs dans l'élaboration d'une action ou d'un dispositif de formation. Elle s'articule autour de quatre étapes clés, de l'analyse du contexte à l'élaboration du cahier des charges de la demande.

Un triple enjeu

Donner du sens au projet de formation

Tout projet de formation s'inscrit dans le cadre plus large du projet de l'entreprise ou de l'entité. Il peut s'agir d'un changement important (introduction d'un nouveau logiciel ou d'une nouvelle culture managériale) ou plus simplement d'accompagner un projet de recrutement ou de reconversion.

Évolution des problématiques d'ingénierie en formation depuis les années 1950

Origines	Ingénierie pédagogique	Ingénierie de formation	Ingénierie de l'évaluation	Ingénierie des compétences	Ingénierie de professionnalisation	Ingénierie didactique professionnelle	Ingénierie multimodale certifiante
	Années 1950 – pédagogie par objectifs	Début des années 1980 – formation et accompagnement du changement	Milieu des années 1980 – développement des approches de qualité et investissement en formation	Années 1990 – développement du concept de compétence de compétence	Milieu des années 2000 – institution à travers la réforme de 2004 des contrats et périodes de professionnalisation	Années 2000 mais l'ingénierie didactique professionnelle est elle-même issue des recherches en didactique professionnelle (années 1980-1990)	Milieu des années 2010 – Développement du <i>digital learning</i> et de l'AFEST
Champs	Action de formation en présentiel	Intégration de l'action de formation dans le projet de changement	Évaluation des effets de la formation	Développement des compétences	Co-financement et alternance pédagogique	AFEST	Multimodalité pédagogique et certification
Outils et techniques	Méthode de définition des objectifs pédagogiques Taxonomie de Bloom Techniques pédagogiques actives	Méthode d'analyse du besoin Analyse des stratégies d'acteurs Cahier des charges	Démarches et outils d'évaluation	Référentiel de compétences	Techniques d'accompagnement Carnet de tutorat Combinaison des dispositifs de financement	Techniques d'analyse du travail Réflexivité	Architecture multimodale Démarches de certifications

La parfaite compréhension du projet de l'organisation est une condition de réussite du projet de formation. Pour que les objectifs de ce projet soient clairs et compris de tous, il est nécessaire de les définir au regard des finalités du projet de changement ou d'amélioration.

D'une certaine manière, un projet de formation n'a pas d'objectifs en soi, mais seulement au regard des objectifs du projet de l'entreprise ou de l'administration auquel il contribue.

Prévenir les risques

Un projet de formation est multidimensionnel (pédagogique, sociologique, technologique, financier...) et par conséquent d'une grande complexité.

L'ingénierie de diagnostic permet de révéler cette complexité et d'identifier les risques pour mieux les prévenir. Elle permet au projet de formation de se greffer sur l'organisation de l'entreprise ou de l'administration.

Remettre l'apprenant au cœur de l'écosystème apprenant

À l'ère du multimodal, l'apprenant devient le principal acteur de son apprentissage. Apprendre, ce n'est plus seulement un formateur qui transmet un savoir à un « non-sachant », mais un apprenant qui met en place des stratégies d'apprentissages qui lui sont propres dans un contexte plus ou moins facilitant.

Ce renversement de perspective conduit à s'interroger sur l'écosystème apprenant. Qui interviendra dans l'apprentissage ? Comment se feront les interactions entre apprenants et les différents acteurs (tuteurs, formateurs, managers, référents...) ? Quels sont les facteurs qui pourront limiter ou, au contraire, faciliter les processus d'apprentissage ?

La démarche rigoureuse de l'enquêteur

Dans la phase d'ingénierie de diagnostic, le chef de projet adopte la posture de l'enquêteur. Il collecte les faits, recueille les opinions et attitudes des acteurs, analyse la documentation à sa disposition... avant d'échafauder des hypothèses à travers la cascade des objectifs et l'étude de faisabilité.

Tout ce travail d'analyse est synthétisé à son terme par la rédaction du cahier des charges.

Ce dernier n'est rien d'autre que la formalisation des données de l'ingénierie de diagnostic.

L'analyse du contexte

L'analyse du contexte porte sur cinq dimensions essentielles. Pour chacune d'elles, le chef de projet poursuit des objectifs propres et utilise un questionnement particulier.

• Le changement dans lequel s'inscrit le projet de formation

Le changement à l'origine du projet de formation peut être :

- culturel : créer une nouvelle culture d'entreprise ou managériale ;
- technologique : passer au digital ou aux nanotechnologies ;
- organisationnel : développer une organisation par projet ;

- méthodologique : mettre en place une nouvelle technique de vente ou de production ;
- humain : accompagner l'embauche ou la reconversion de personnel.

Le chef de projet de formation a pour mission d'appréhender au mieux ce changement afin d'y inscrire la formation de la façon la mieux adaptée.

Il doit s'aider du commanditaire pour caractériser les changements attendus (voir encadré ci-dessous). Il peut également renforcer son analyse par des études documentaires (enquêtes d'opinions, résultats d'audits qualité, analyse d'indicateurs de performance...).

L'idéal est souvent d'aller rencontrer également les personnes de terrain pour mieux cerner leur compréhension du changement.

Voici les principales questions à se poser pour bien cerner le projet de changement :

- Comment pourrait-on résumer en une phrase le projet de changement ?
- Quelles sont les origines de ce projet de changement ? Quelles sont les raisons qui ont conduit à entreprendre ce projet de changement ?
- Quels sont les bénéfices attendus du projet de changement ?
- Quels sont les effets du projet de changement sur l'emploi, l'organisation et les processus de travail, les identités professionnelles et les compétences mises en œuvre ?
- En quoi la formation pourrait-elle contribuer à la réussite du projet de changement ?

À SAVOIR

L'analyse du travail dans le cadre d'une AFEST

Dans le cadre d'une AFEST, le diagnostic préalable doit être adapté. Il porte sur l'analyse du travail des futurs apprenants.

Cette analyse du travail consiste à identifier les situations de travail qui peuvent servir de « terrain expérimental » au cours de la formation par les apprenants.

Deux critères sont à retenir pour évaluer ces situations de travail :

- 1) le niveau de risque (la situation est-elle risquée pour l'apprenant, l'entreprise ou ses clients ?) ;
- 2) le niveau de formalisation de l'activité (existe-t-il des procédures, des modes opératoires, des vidéos... permettant de faciliter l'apprentissage ?).



L'avis des Pros

Des FEST aux AFEST : questions autour d'une institutionnalisation

par Cédric Frégné, Professeur des Universités (UPEC/LIRTES)

Parmi les évolutions significatives introduites par la loi du 5 septembre 2018 « pour la liberté de choisir son avenir professionnel », figure une redéfinition/extension de ce que l'on désigne par « action de formation ». Celle-ci est désormais entendue dans le Code du travail (article L. 6313-2) comme « un parcours pédagogique permettant d'atteindre un objectif professionnel ». En ce sens, elle peut être très classiquement réalisée en présentiel ou à distance, en totalité ou partiellement (formule dite du *blended learning*). Mais la possibilité de l'assurer « en situation de travail » est désormais reconnue.

La « formation en situation de travail » (FEST) n'est pas une nouveauté, tant s'en faut. Sans remonter au compagnonnage, les formations sur le tas, les tutorats ou les mentorats figurent parmi les modes d'acquisition de la compétence professionnelle les plus répandus. Et les chercheurs en sciences de l'éducation et de la formation soulignent par ailleurs

combien les apprentissages informels participent, au côté des formations formelles et des apprentissages incidents (que l'OCDE désigne comme apprentissages non formels), à la formation des travailleurs. De son côté, le CEREQ s'emploie, enquête après enquête, à repérer la place des FEST dans les pratiques de formation¹.

L'originalité – et l'ambiguïté, ne le cachons pas – tient au fait que la FEST se transforme, par le fait de la loi, en AFEST. Puisqu'il s'agit d'actions de formation dûment définies, elles ont vocation à être organisées, recensées, comptabilisées, etc. Or, il s'agit là de rationaliser et d'institutionnaliser ce qui, jusque-là, a toujours échappé à l'emprise des canaux officialisant ces pratiques de formation. On croit savoir ce que l'on gagne à agir ainsi. Dans une logique de transparence, faire ce que l'on dit et dire ce que l'on fait est toujours une option positive. Dans une logique de reddition de compte, pouvoir formaliser ce qui ne l'est pas est également une orientation heureuse. Mais

...

1. Pour une actualisation, cf. *Bref CEREQ*, n° 353, avril 2017 : « Le travail au cœur des apprentissages en entreprise ».

...

ne risque-t-on pas de perdre, en retour, ce qui faisait précisément le sel mais aussi la force de ces formes de transmission informelles, régulées par les pairs, échappant à la prescription institutionnelle ? Le souci actuellement exprimé par les OPCO, multi-sollicités par les entreprises pour les aider à mettre en œuvre les AFEST, atteste qu'il ne suffit pas d'institutionnaliser pour opérationnaliser. Et, pourrait-on ajouter, il ne suffit pas d'opérationnaliser pour gagner en efficacité. Les enquêtes du CEREQ susmentionnées attestent notamment du fait que « les salariés inscrits dans les dynamiques de travail les plus porteuses d'apprentissages informels sont également ceux qui accèdent le plus à la formation organisée ». En bref, il n'est pas certain que les AFEST pourront concourir à la réduction des inégalités d'accès à la formation. Bien heureux si elles ne les aggravent pas.

Ces apprentissages incidents, parfois même buissonniers, effectués par monstration plus que par démonstration, ces tours de main qui sont souvent des tours de force, ont désormais vocation à être explicités, rendus publics et transmis selon des canaux qui en feront une action de formation certes particulière, mais une action de formation néanmoins. Il est question de « parcours pédagogique », ce qui implique donc l'existence d'un curriculum de formation, avec des objectifs et des méthodes pédagogiques là où la FEST répondait à une logique plus empirique. Le passage par les fourches caudines de l'ingénierie (de formation et pédagogique) rendra-t-il l'institutionnalisée AFEST supérieure en qualité et efficacité à l'empirique FEST ? Il nous faudra attendre quelques années et les retours d'évaluation pour en décider.

À SAVOIR

Bien identifier son commanditaire

Un projet de formation sans commanditaire clairement identifié est généralement un projet de formation voué à l'échec. Mais qui est le commanditaire du projet de formation ? Ce rôle n'est pas clairement établi dans les organisations. Une chose est sûre, le commanditaire n'est pas le chef de projet. Il peut être défini comme la personne qui est à l'origine du projet, en perçoit les bénéfices et est capable de mobiliser ou faire mobiliser les moyens nécessaires à sa réussite. Le chef de projet, quant à lui, est la personne qui conduit au quotidien le projet pour le bénéfice du commanditaire. Dans les grandes organisations, le commanditaire n'est pas toujours unique. Le leadership du projet peut être partagé entre deux commanditaires. Par exemple, pour un projet de professionnalisation du management commercial, les commanditaires peuvent être le DRH et/ou le directeur commercial. C'est là que les difficultés commencent !

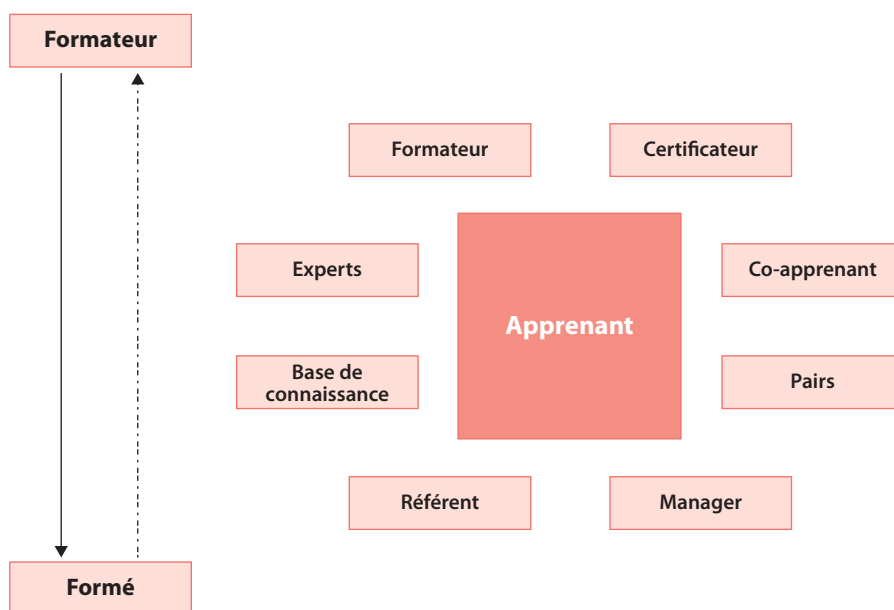
Les cinq dimensions de l'analyse du contexte d'un projet de formation

	Changement	Apprenant	Contenu	Acteurs	Moyens
Buts	Appréhender le projet de changement à l'origine du projet de formation afin d'en déduire les finalités de la formation.	Évaluer le profil des différents apprenants et de l'écosystème dans lequel ils s'insèrent en vue de bâtir l'architecture pédagogique la mieux adaptée.	Rassembler et évaluer le contenu à disposition ainsi que les situations de travail apprenantes.	Évaluer la stratégie des différents acteurs afin d'identifier les alliés et les opposants au projet.	Identifier les moyens financiers, matériels et humains à disposition pour la réussite du projet.
Outils et techniques	Interviews du ou des commanditaire(s), des experts, des managers et plus largement de toutes les personnes impliquées dans le projet	Interviews d'apprenants Questionnaires d'analyse des attentes Outils d'auto ou de co-positionnement en amont	Tableau d'indexation de contenu Démarche d'analyse du travail Modèle de référentiel emploi/compétences	Matrice des stratégies d'acteurs	Techniques d'ingénierie de co-financement de formation. Grille de diagnostic de formateurs et tuteurs.
Points de vigilance	Dépasser les analyses superficielles Creuser jusqu'à obtenir les vrais attendus du projet de formation.	Adapter le niveau d'innovation pédagogique au niveau d'apprenance des apprenants.	S'assurer de la disponibilité du contenu au moment de la conception pédagogique S'assurer que les situations de travail pourront être aménagées à des fins pédagogiques si AFEST.	Bien identifier ses alliés afin de pouvoir les mobiliser le moment venu en vue de neutraliser ses opposants.	Bien évaluer à la fois les expertises pédagogiques et techniques du personnel d'encadrement pédagogique. Faire un « business case » réaliste.

• L'apprenant et l'écosystème dans lequel il s'insère

Reprenant les travaux de Philippe Carré sur l'apprenance (voir encadré ci-après), nous pouvons déterminer le profil de l'apprenant à travers trois dimensions principales : les activités pédagogiques qu'il apprécie plus particulièrement (dimension affective), ses compétences d'apprentissage autodirigé (dimension cognitive) et sa façon d'appréhender la formation au regard de son projet professionnel (dimension conative).

Afin d'adapter au mieux le parcours de formation au contexte, l'ingénieur en formation fait le diagnostic du profil des futurs apprenants et du contexte dans lequel ils apprendront, autrement dit « l'écosystème apprenant » du projet de formation (voir figure ci-après).



Du modèle transmissif à l'écosystème apprenant



EN PRATIQUE

Les principales questions à se poser au cours de la phase d'ingénierie de diagnostic concernant les apprenants

- **Quel est le projet d'apprentissage des futurs apprenants ?** Que cherchent-ils à travers cette formation ? Une reconnaissance, un perfectionnement, une mobilité, une reconversion... ? La qualité de la rencontre entre les projets des apprenants et le projet de formation qui leur est proposé est essentielle pour leur engagement, surtout dans un projet multimodal.
- **Quel est le niveau de sentiment de compétences des apprenants ?** Ont-ils confiance dans leurs capacités à réussir les tâches (professionnelles et de formation) qui leur seront proposées au cours ou à l'issue de la formation ? Selon le psychologue américain Albert Bandura, le sentiment dit d'« efficacité personnelle » ou de compétence est un facteur clé de réussite dans la performance individuelle.
- **Quel est leur niveau d'autodétermination ?** Ont-ils le sentiment d'avoir le choix de suivre ou ne pas suivre cette formation ou ont-ils l'impression qu'elle leur est imposée ?

...

...

- **Comment aiment-ils apprendre ?** Préfèrent-ils apprendre en groupe ? seul ? en e-learning ? à travers les réseaux sociaux ? etc. Le plaisir en formation est un levier de motivation très important. Pouvoir satisfaire les attentes des apprenants en utilisant les pédagogies qu'ils préfèrent est un facteur clé d'apprentissage.
- **Quelles sont leurs capacités d'apprentissage ?** Ont-ils des facilités de mémorisation ? de travail en groupe ? Savent-ils participer à un réseau social apprenant ? prendre des notes ? faire de la veille ? produire un rapport de synthèse ? passer un oral ? etc. Si les réponses sont plutôt négatives, il s'agira de mettre en place des modules de type « apprendre à apprendre » en amont de la formation.
- **Sont-ils capables de se fixer des objectifs d'apprentissage et de les respecter ?** Ont-ils des espace-temps dans leur activité pouvant être utilisés pour de l'autoformation ou de la coformation ? Les réponses à ces questions conduiront à des architectures pédagogiques multimodales plus ou moins ambitieuses.
- **Qui dans leur entourage pourra les accompagner dans leur apprentissage ?** Leurs managers, leurs collègues de promotion ou de travail ? des tuteurs ou référents ? des experts ? etc. L'apprenant est au cœur d'un système d'acteurs qui peut plus ou moins faciliter l'apprentissage.
- **Sont-ils motivés par l'obtention d'une certification ?** Si oui laquelle ? Ont-ils le niveau requis ?

DÉFINITION

Qu'est-ce que l'apprenance ?

Selon Philippe Carré, professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Ouest, l'apprenance « est un ensemble durable de dispositions favorables à l'acte d'apprendre dans toutes les situations : formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, auto-dirigée ou non, intentionnelle ou fortuite ». Ces dispositions peuvent être regroupées sous trois dimensions principales : « cognitive » (savoir comment on apprend et maîtriser ses stratégies d'apprentissage), « affective » (prendre du plaisir à participer aux différentes activités d'apprentissages), « conative » (avoir un projet d'apprentissage clair et motivant). Dans une ingénierie multimodale, la notion d'apprenance est cruciale car elle invite à renverser sa représentation de l'acte d'apprendre. Ce n'est plus un formateur qui forme, mais un apprenant qui apprend. C'est l'apprenant qui va chercher le savoir et le coproduire. Certains le nomment d'ailleurs « co-apprenante », c'est-à-dire coproducteur de la connaissance à travers ses activités d'internaute sur la Toile et les réseaux sociaux. Déterminer le profil d'apprenance de futurs formés devient un enjeu majeur en vue d'établir l'architecture pédagogique la mieux adaptée.

• Le contenu et les compétences à acquérir

Aussi paradoxal que cela puisse paraître, de nombreux projets de formation démarrent sans que les contenus et les compétences ne soient connus. À cela une raison simple : l'ingénierie du projet de formation est simultanée à l'ingénierie du projet de changement. La formalisation, la validation et la stabilité des contenus sont pourtant des conditions essentielles de réussite, notamment pour les projets de formation à forte dimension digitale.

Le chef de projet formation aura tout intérêt à réaliser un diagnostic précis des contenus existants. Il pourra le faire à travers les questions suivantes :

- Quel est le contenu validé existant ?
- Quels sont les contenus réutilisables (anciens modules de e-learning, sites Internet, bases de connaissances...) ?
- Qui détient l'expertise pour produire les contenus non encore validés ? Quels seront les processus et les délais de validation de ces contenus ?
- Existe-t-il des fiches de poste et de compétences détaillées en lien avec les objectifs de formation ? Sont-elles à jour ? Faudra-t-il les adapter ? Qui est responsable de cette adaptation ?
- Si la formation se déroule en AFEST, quelles sont les principales situations de travail qui pourront être utilisées au cours du parcours ?

• Les stratégies d'acteurs autour du projet de formation

Un projet de formation fait intervenir de multiples acteurs : commanditaire(s), managers, apprenants, pairs, clients... Certains sont prêts à soutenir le projet et d'autres à le freiner, voire le faire échouer. Dans cette phase de diagnostic, il est important de faire un état des lieux précis des alliés et des opposants au projet.

Le chef de projet de formation peut, par exemple, renseigner la matrice (voir tableau ci-dessous) pour y parvenir.

Exemple de matrice d'analyse des stratégies d'acteurs

	Commanditaire	Responsable formation	Apprenants	Managers
Bénéfices attendus	Augmentation du CA grâce à une nouvelle approche de vente.	Valoriser la fonction formation à travers la réussite du projet.	Meilleure efficacité commerciale et par conséquent meilleure rémunération.	Aucun à l'origine du projet car rémunération du manager non liée à celle de ses collaborateurs.
Freins perçus	Investissement important pour la réussite du projet.		Changement d'habitude et nécessité de s'investir dans la formation pour réussir.	Remise en cause de ses pratiques de management des ventes.

...

	Commanditaire	Responsable formation	Apprenants	Managers
Attitude stratégique	Allié	Allié	D'opposant à allié selon les profils	Opposant à neutre selon les profils
Réseau d'influence	++ Responsable de formation -- Managers	++ Commanditaire + Managers	++ Managers	++ Apprenants

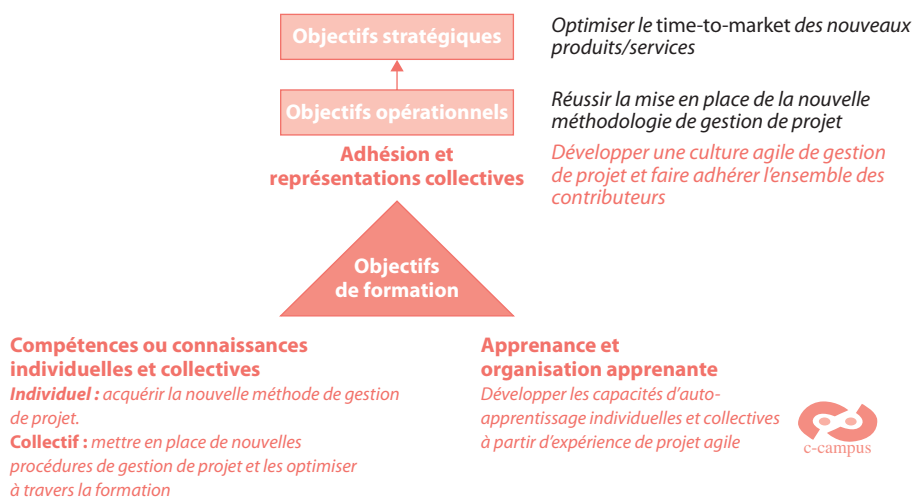
• Les moyens à disposition pour réussir

Les moyens mis à disposition dans un projet de formation sont très divers. Ils vont des moyens matériels jusqu'aux moyens financiers en passant par les ressources humaines et le temps.

- **Moyens matériels** : quel est l'équipement pédagogique en présentiel (taille des salles, équipement réseau...) ? À distance ou au poste de travail (bande passante, terminaux disponibles – ordinateurs, tablettes, smartphone...) ? L'entreprise a-t-elle déjà des outils de *digital learning* : LMS (*learning management system* ou plateforme de diffusion de contenu), LCMS (*learning content management system* ou plateforme de création de contenu et de diffusion), sites Internet ? des bases de connaissances ? Si la formation a lieu en situation de travail, les équipements (machines, outils, logiciels) sont-ils actuels et permettent-ils de développer les compétences visées ?
- **Moyens humains** : quel est le profil des formateurs, tuteurs et référent AFEST potentiels ? Quel peut être l'apport d'experts internes ou externes ? Quelle est la qualité de l'équipe de conception pédagogique et techno-pédagogique ? Qui pourra jouer le rôle d'animateur du réseau social d'apprenants et quelles seront sa disponibilité et ses compétences ?
- **Moyens temporels** : quelles sont les contraintes de disponibilité des apprenants ? des autres acteurs de l'écosystème apprenant (tuteurs, formateurs, référent AFEST, managers, pairs...) ? Quels sont les délais de mise en œuvre du projet ? Sont-ils réalistes ?
- **Moyens financiers** : quel est le budget alloué au projet ? Quels cofinancements peuvent être envisagés : CPF ? contrat ou période de professionnalisation ? préparation opérationnelle à l'emploi ? appel à projets PIC ? etc.

Cascade des objectifs

Une fois le contexte analysé, il s'agit de faire des hypothèses sur les objectifs du projet de formation. Les objectifs se déclinent en trois niveaux. Les deux premiers sont intimement liés et sont propres au projet de changement lui-même. Le troisième niveau, dit « objectif de formation », précise la contribution du projet de formation au projet de changement. Ces trois niveaux d'objectifs doivent être parfaitement alignés (voir figure ci-après).



Cascade des objectifs

L'objectif opérationnel ou de changement décrit les changements attendus : par exemple, créer une nouvelle culture managériale, réussir la mise en œuvre d'une nouvelle approche commerciale ou d'un nouvel applicatif informatique ou accélérer l'intégration des nouveaux embauchés.

L'objectif stratégique ou de performance spécifie les effets attendus du projet de changement : par exemple, améliorer les résultats aux enquêtes d'opinion internes des salariés, accroître les ventes, réduire le temps de traitement d'un dossier administratif ou le taux de turnover des nouveaux embauchés.

L'objectif de formation exprime les contributions concrètes de la formation au projet de changement aussi bien d'un point de vue individuel (l'apprenant) que collectif (l'unité de travail ou l'entreprise). Cette contribution est multidimensionnelle comme le montre le tableau ci-dessous.

Contributions de la formation au projet de changement

Individuelles/apprenant	Collectives/unité de travail
Connaissances et/ou compétences	Enrichissement des bases de connaissances et/ou optimisation des processus, méthodologies, outils propres à l'entreprise
Adhésion au projet de changement	Évolution des représentations collectives, croyances, valeurs...
Apprenance	Équipe apprenante : diffusion des pratiques de pollinisation des savoirs (voir encadré)



EN PRATIQUE

Équipe apprenante et pollinisation des savoirs

Les modèles de pensée en vigueur dans le domaine de l'éducation et de la formation se sont essentiellement focalisés sur le formé et l'apprentissage individuel. Or, dans le cadre de la formation professionnelle, l'apprenant est toujours intégré à un collectif de travail qui peut être plus ou moins apprenant. C'est pourquoi il est aussi important de se focaliser sur l'équipe ou le collectif apprenant que sur l'apprenant lui-même. Il se joue entre membres d'équipe des effets de pollinisation. Chaque grain de savoir acquis par l'un peut être donné et nourri par autrui. Quand je reviens de formation, je peux transmettre ce que j'ai acquis à mes collègues qui à leur tour vont me faire des feedbacks et m'aider à appliquer mes nouvelles connaissances. Ces effets pollinisateurs sont aujourd'hui décuplés par les réseaux sociaux d'apprenants. L'organisation du travail, les croyances et les valeurs, l'espace architectural, les modes de communication... peuvent également faciliter plus ou moins les apprentissages entre pairs. Ils sont à prendre en compte dès l'ingénierie de diagnostic.

FOCUS

Objectifs de formation et objectifs pédagogiques : quelles différences ?

Les objectifs de formation traduisent la contribution multidimensionnelle du parcours formatif au projet de changement.

Les objectifs pédagogiques expriment les acquis de connaissances et de compétences à l'issue du parcours formatif. Ils sont, selon la littérature pédagogique (R. Tyler, B. Bloom, R. Mager, D. Hameline...) établis en se mettant à la place de l'apprenant lui-même et expriment ce qu'il sera capable de maîtriser à l'issue de son apprentissage. La rédaction d'un objectif pédagogique respecte quatre points incontournables : 1) la phrase démarre toujours par « À l'issue de la formation, l'apprenant sera capable de... » ; 2) elle est suivie systématiquement par un verbe d'action à l'infinitif qui traduit le niveau de maîtrise (citer, expliquer, appliquer, analyser, adapter...) ; et 3) qui est lui-même complété par un complément caractérisant ce qu'est réellement capable de produire l'apprenant... ; dans 4) un contexte précis. Exemple : « à l'issue de la formation, les apprenants seront capables d'animer une formation dans leur domaine d'expertise pour un petit groupe volontaire et impliqué ». Les objectifs pédagogiques permettent de préciser les objectifs de formation correspondant uniquement à la dimension connaissances et compétences.

Étude de faisabilité et plan de prévention des risques

Une fois l'analyse du contexte et la cascade des objectifs réalisées, le chef de projet passe à l'étude de faisabilité. Il s'agit d'identifier les risques du projet et d'envisager, pour chacun, les actions préventives à mettre en œuvre. Ces actions préventives serviront de guide pour élaborer l'architecture pédagogique.

Les risques potentiels pour un projet de formation sont généralement :

- le profil de l'encadrement pédagogique : niveau d'expertise et de capacités pédagogiques des formateurs et plus globalement de toutes les personnes intervenant dans le processus formatif (tuteurs, mentors, coachs, managers, référents AFEST...) ;
- le profil des apprenants : niveau d'apprenance des participants au parcours de formation et notamment profils d'apprentissage adaptés à la multimodalité ;
- l'équipement pédagogique : outillage pédagogique à disposition, capacité et ergonomie des plateformes pédagogiques, bande passante du réseau, terminaux disponibles (tablette, smartphone, ordinateur...) ;
- les délais de mise en œuvre : temps de conception, temps de déploiement... ;
- la durée d'apprentissage : disponibilité des apprenants au regard des temps d'apprentissage nécessaires pour acquérir les connaissances et compétences attendues ;
- le budget alloué : budget financier pour l'achat de prestations externes, mais également disponibilité des contributeurs internes pour la mise en œuvre du projet (temps des managers, des experts, des tuteurs, référents AFEST...) ;
- les freins politiques : résistances aux changements des différents acteurs impliqués dans le projet de formation ;
- la stabilité du contenu : le contenu à faire acquérir est-il à jour et stable ou est-il encore à revoir ? Les situations de travail utilisées dans le parcours sont-elles formalisées et à faible risque ?

L'étude de faisabilité débouche sur le « go/no go » du projet de formation. Si les risques dépassent les opportunités d'amélioration, il peut être préférable d'arrêter le projet ou d'en revoir ses finalités. L'étude de faisabilité doit être réalisée systématiquement au démarrage du projet. Le « go/no go » n'est pas sa seule finalité. Elle permet aussi d'identifier les actions préventives à mettre en œuvre pour limiter les risques inhérents au projet. C'est pourquoi, elle est souvent nommée « plan de prévention des risques ».

DÉFINITIONS

Architecture *versus* parcours, progression ou scénario pédagogique global

Parcours, progression ou scénario pédagogique global décrivent la même chose, à savoir les étapes par lesquelles l'apprenant va passer pour se former. Les notions de parcours et de progression traduisent le développement de l'apprenant au cours d'un itinéraire balisé. Elles invitent à se focaliser sur l'apprenant lui-même. La notion de scénario pédagogique global se place du côté du responsable de programme, qui décrit les étapes successives suivies par le formateur. Seul l'angle de vue change à travers l'utilisation de ces notions.

La notion d'architecture est plus large que celles de parcours, de progression ou de scénario pédagogique global qu'elle englobe. L'architecture est le schéma décrivant à la fois le parcours et le rôle des différents acteurs et outils (réfèrent, formateur, bases de connaissances...). Elle intègre le dispositif d'évaluation.

Quant au scénario pédagogique détaillé, il décrit uniquement le déroulé de la formation présentielle. On le nomme également guide d'animation. Son équivalent en e-learning est le « story board ».

La définition du cahier des charges de la demande

La phase d'ingénierie de diagnostic intègre la rédaction du cahier des charges de la demande. Ce document contractuel fixe les futures modalités d'exécution de la formation. Il permet aux différentes parties prenantes de la formation (commanditaire[s], chef de projet, prestataire[s], apprenant[s], manager[s]...) d'avoir une vision claire et partagée des spécifications du projet.

Le cahier des charges est un document évolutif. Son élaboration démarre dès que le commanditaire exprime le besoin. Il est enrichi tout au long de la phase d'ingénierie de diagnostic, puis de parcours. L'Afnor a défini, à travers la norme X50-756, les rubriques essentielles d'un cahier des charges, à savoir :

- Qui sommes-nous ?
- Qu'attendons-nous en tant qu'entreprise ? (compétences visées, domaines de formation, période de réalisation...).
- Quelle est la population concernée ?
- Quel est le cadre de l'intervention ? (conditions de déroulement).
- Quelle évaluation prévoir avec l'organisme de formation ou le porteur de projet interne ?

Il existe de nombreux modèles de cahier des charges de formation, l'essentiel étant de choisir celui qui est le mieux adapté à son contexte. Il intègre les principaux livrables des travaux d'ingénierie tout au long de la vie du projet (voir tableau ci-après).

Livrables des travaux d'ingénierie à intégrer dans le cahier des charges

Phases d'ingénierie	Livrables à intégrer dans le cahier des charges
Ingénierie de diagnostic	Contexte du projet. Évaluation du niveau d'apprenance des participants. Analyse des stratégies d'acteur (confidentiel). Cascade des objectifs. Étude de faisabilité/ plan de prévention des risques.
Ingénierie de parcours	Architecture pédagogique. Profils des formateurs.
Ingénierie de déploiement	Composition du comité de pilotage. Planning de déploiement du projet. Plan de communication du projet. Tableau de bord de suivi de projet.

TEMPS 2 : L'INGÉNIERIE DE PARCOURS

L'ingénierie de parcours correspond à la phase de conception du dispositif d'apprentissage. Dans le cadre d'une ingénierie multimodale certifiante, cette phase est relativement sophistiquée. Elle apporte des réponses en matière d'évaluation et de certification, d'hybridation des pédagogies, d'efficacité de l'écosystème apprenant, etc.

Le double enjeu de l'hybridation et de la personnalisation

Du blended learning à l'hybridation pédagogique

Le développement de la digitalisation a fait exploser les cadres de pensée de la formation. Jusqu'à un passé récent, il existait trois grandes approches pédagogiques : la formation sur le tas, la formation en salle et la formation alternée, qui n'était trop souvent rien d'autre que la juxtaposition de temps de formation sur le tas et en salle de formation.

Puis le e-learning est arrivé et on a parlé alors de formation *blended*, mixant – comme son nom l'indique – des temps de formation présentielle et d'autoformation sur ordinateur.

Puis, la digitalisation s'est immiscée partout : dans la salle de formation *via* des outils d'animation sur smartphone, en situation de travail (moteurs de recherche, forum, réseaux sociaux, aides à la résolution de problèmes...). L'autoformation est devenue elle-même protéiforme : e-learning, *rapid e-learning*, *flash learning*, *m-learning*, *pod-cast learning*, *e-reading*, curation de contenu... La formation s'est transformée en information permanente.

Enfin, une troisième modalité est apparue : l'AFEST. Si bien qu'aujourd'hui, la question n'est pas de savoir quelle est la meilleure modalité, mais comment ces trois modalités peuvent se combiner entre elles pour accroître l'efficacité de l'apprentissage. Chaque modalité peut contribuer à renforcer l'efficacité de l'autre. Il est donc préférable de penser en termes d'hybridation des modalités plutôt qu'en termes de juxtaposition.

Industrialiser la personnalisation : personnaliser sans individualiser

À l'enjeu de l'hybridation pédagogique se conjugue l'enjeu de la personnalisation. Chaque apprenant est unique et son parcours lui est propre. Ce parcours « personnel » n'est pas pour autant un parcours individuel. C'est un itinéraire formatif personnalisé. « Individuel » voudrait dire que chaque apprenant apprend seul sans être intégré dans

un collectif. Ceci serait pédagogiquement contre-productif, car, comme le dit Philippe Carré, « un adulte apprend toujours seul, mais jamais sans les autres ».

DÉFINITION

« **Personnaliser** », selon le *Larousse*, signifie « moduler quelque chose selon les personnes ». Autrement dit, dans le cadre d'un parcours type qui peut être réalisé aussi bien de façon collective qu'individuelle, chacun, en fonction de ses besoins, va suivre un itinéraire singulier.

Afin d'obtenir l'efficacité pédagogique la plus élevée, c'est-à-dire la qualité la plus grande au moindre coût, le chef de projet de formation doit relever le défi de l'industrialisation de la personnalisation : permettre à chacun d'acquérir la compétence « juste assez, juste à temps » dans le cadre de parcours massifs de formation. Pour y parvenir, on pense évidemment au MOOC, mais ce type de dispositif nécessite une bien trop grande implication de l'apprenant pour devenir un standard pédagogique dans les entreprises. La solution réside davantage dans la conception d'écosystèmes apprenants où les différentes modalités et techniques pédagogiques se complètent et s'enrichissent mutuellement (principe d'hybridation), plutôt que d'être simplement juxtaposées. Le chef de projet de formation va pouvoir puiser ces techniques dans les trois grandes familles existantes et les combiner ou hybrider en fonction de leurs caractéristiques pédagogiques et leurs coûts de mise en œuvre.

À SAVOIR

Qu'est-ce que le *crowdlearning* ?

Nouvelle approche d'apprentissage permise par les évolutions d'Internet, le *crowdlearning* (littéralement « apprentissage par la foule ») consiste à apprendre des autres *via* les réseaux numériques et les activités informelles sur le Web. Le *crowdlearning* intègre le *social learning* (apprentissage *via* les réseaux sociaux et également des pratiques telles que la curation de contenu ou la consultation de forums, de vidéos pédagogiques sur des plateformes, l'abonnement à des blogs ou sites professionnels). L'apprentissage peut être volontaire ou fortuit (principe de sérendipité). Dans une approche de *crowdlearning*, on peut être tour à tour solliciteur et donateur de connaissance. La limite du *crowdlearning* est son aspect inorganisé et informel. Il ne peut être employé que par des apprenants particulièrement motivés et volontaires. Un minimum de maîtrise préalable du sujet est nécessaire pour pouvoir tirer le meilleur parti des connaissances à sa disposition et formuler les questionnements et affiner les recherches de façon pertinente.

Les trois grandes familles pédagogiques

Modalités d'apprentissage collectif synchrone « présentesielles »	Modalités d'apprentissage en situation de travail « expérientielles »	Modalités d'apprentissage en auto ou co-formation « distancielles »
Stage, ateliers de co-développement, groupe d'analyse de pratiques professionnelles, formation-action, simulation <i>in vitro</i> (ex. simulateur de vol ou de conduite), séminaires, conférences, symposium, réunion de clubs professionnels... Classe virtuelle* Webinaire*	AFEST, tutorat d'intégration, tutorat de professionnalisation, mentorat, mentorat inversé, parrainage, binôme de compétences, coaching... Consultation de bases de connaissances, de moteurs de recherche, réseaux sociaux d'entreprise... Simulation (<i>in vivo</i>), analyse de pratiques professionnelles, rapport d'étonnement, revue de pairs, réunion de partage d'expérience...	MOOC ou COOC ou SPOC ou <i>crowdlearning</i> , E-learning, <i>Rapid e-learning</i> , E-reading ou fiches pédagogiques digitalisées, blog ou sites de contenus pédagogiques, <i>M-learning</i> ou <i>mobile learning</i> , réseaux sociaux apprenants, <i>serious games</i>
	Résolution de problèmes, analyse d'incident, participation à des groupes de progrès, mission apprenante, challenges professionnels accompagnés (remplacer son manager, participer à un groupe projet transverse...), benchmarking, audit et diagnostic flash, vis ma vie professionnelle, appel miroir, veille concurrentielle, voix du client, réunion de veille, café apprenant...	

* Les classes virtuelles et les webinaires ou *web conferences* sont difficiles à classer. Les participants sont à distance, mais les suivent le plus souvent de façon synchrone ou en « live ». C'est pourquoi nous les avons intégrées à la formation présentesielle.

Ingénierie de parcours : une démarche en quatre étapes

L'ingénierie de parcours peut être réalisée de deux manières : soit d'une façon globale ou synthétique, soit d'une façon détaillée ou analytique. La première consiste à dessiner un parcours générique en partant des contraintes identifiées lors de la phase d'ingénierie de diagnostic. La seconde part d'une analyse détaillée de chaque objectif et remonte progressivement vers la conception du parcours générique optimal, en le comparant *in fine* aux contraintes identifiées lors de la phase d'ingénierie de diagnostic.

La façon globale n'est ni meilleure, ni moins bonne que la manière détaillée et réciproquement. On privilégiera l'approche globale pour des parcours de courte durée ou des parcours longs avec des contraintes d'organisation très importantes. On utilisera l'approche détaillée dans les autres cas. Voici comment mettre en œuvre cette seconde approche.

Étape 1 : décliner les objectifs spécifiques à partir de la cascade des objectifs

Comme nous l'avons vu précédemment, la cascade des objectifs permet d'identifier les contributions de la formation au projet de formation. Les contributions en acquisition de connaissances et développement de compétences sont traduites en écart de connaissance et/ou de compétences (profil de l'apprenant en entrée de parcours *versus* profil de l'apprenant à l'issue du parcours). Chaque « écart de connaissances ou compétences » correspond à un « objectif pédagogique spécifique ».

Parallèlement, les écarts en matière d'apprenance ou d'adhésion et plus globalement les apports en termes de pollinisation de savoirs et de développement de l'environnement de travail (processus, procédures, culture d'entreprise...) sont traduits, quant à eux, en « objectifs de formation spécifiques ». Il n'est pas possible de les nommer également « objectifs pédagogiques spécifiques » car ils ne peuvent pas toujours être rédigés selon les règles usuelles des objectifs pédagogiques.

Exemples d'objectifs spécifiques pour une formation de chefs de projet de formation

Contribution de la formation	Niveau attendu à la sortie	Niveau en entrée	Objectifs spécifiques
Maîtriser la démarche et les outils de la gestion d'un projet multimodal.	Appliquer la nouvelle procédure de gestion de projet de formation.	Connaît l'existence de la nouvelle procédure. Gère des projets de formation depuis plusieurs années sans méthode précise.	Expliquer le contenu de la procédure. Appliquer la procédure avec l'aide de son manager sur des projets simples.
	Combiner les modalités pédagogiques.	Pas de connaissance dans le domaine (conçoit seulement des formations présentielles).	Citer les différentes modalités pédagogiques. Expliquer les avantages et inconvénients de chacune. Choisir les modalités pédagogiques les mieux adaptées en fonction du contexte.
Être convaincu de l'intérêt de passer à la multimodalité pédagogique.	Convaincre ses fournisseurs et partenaires de l'intérêt de la multimodalité pédagogique.	Plutôt résistant à l'idée de passer au <i>digital learning</i> .	Identifier les limites des pédagogies présentielles. Identifier les avantages des approches multimodales.

...

Contribution de la formation	Niveau attendu à la sortie	Niveau en entrée	Objectifs spécifiques
Favoriser le partage de connaissances sur la gestion de projet de formation.	Partager ses meilleures pratiques de gestion de projet de formation multimodal à la fin de chacun de ses projets.	Peu de logiques de partage dans le service.	S'approprier la démarche de retour d'expérience de projet et l'appliquer sur chacun de ses projets.
Développer une culture de management par projet dans le domaine de la formation.	Les chefs de projet formation sont reconnus au sein de l'organisation et il est fait appel systématiquement à eux au démarrage d'un projet.	Les chefs de projet formation ne sont pas suffisamment reconnus par la direction et le management.	Accroître la visibilité des chefs de projet et leur reconnaissance en interne à travers les actions de communication qui seront faites pour promouvoir la formation "chef de projet formation" auprès du management.

• Les taxonomies d'objectifs pédagogiques pour se faciliter le travail

Définir des objectifs pédagogiques spécifiques peut être parfois ardu. Grâce aux travaux de Benjamin Bloom (pédagogue américain ayant travaillé sur ces questions dans les années 1950) et à ses successeurs, il est possible de s'en sortir aisément. Ils ont proposé ce que l'on appelle une taxonomie, c'est-à-dire un classement des différents verbes d'action en fonction du niveau de maîtrise observé.

Cette taxonomie dite de « Bloom » comprend six niveaux : connaissance, compréhension, application, analyse, synthèse, évaluation. À chaque niveau correspond une série de verbes d'action à l'infinitif. Cette taxonomie est consultable *via* l'article consacré à la « taxonomie de Bloom » sur Wikipédia.

Opérationnellement, nous privilégions à travers nos interventions en entreprise une taxonomie en quatre niveaux : connaissance, compréhension, application, adaptation/innovation/pollinisation. Les trois premiers niveaux reprennent la taxonomie de Bloom, le quatrième intègre les trois derniers niveaux tout en les élargissant. Ce quatrième niveau correspond à un professionnel autonome capable d'adapter son comportement face à des situations non appréhendées auparavant (adaptation), à combiner ses connaissances pour en produire de nouvelles (innovation) ou les faire partager autour de lui (pollinisation des savoirs).

Étape 2 : identifier les critères et outils d'évaluation

Pour chaque objectif spécifique ainsi défini, le chef de projet de formation va dans un deuxième temps identifier les indicateurs de mesure et les modalités d'évaluation. Les indicateurs de mesure sont multiples (fréquence, valeur, volume...) comme les modalités d'évaluation.

Citons pêle-mêle :

- quiz ;

- test de connaissance (étude de cas, exercice d'application, question de cours...) ;
- mémoire ;
- grille d'autodiagnostic ou de diagnostic par un pair, un référent ou un manager ;
- coévaluation des compétences ;
- soutenance et rapport ;
- dossier de preuve type VAE ;
- « chef-d'œuvre » ;
- rapport de stage ;
- analyse de pratique professionnelle ;
- CV validé + projet de formation type VAP ;
- simulation *in vitro* ;
- simulation *in vivo* ;
- entretien face à un jury ;
- entretien annuel ;
- diagnostic de type sociologique ;
- enquête d'opinion ;
- questionnaire d'autoévaluation ou de coévaluation à froid, etc.

Étape 3 : réussir le traitement pédagogique : quand utiliser quoi ?

Troisième temps de la démarche d'ingénierie de parcours, le traitement pédagogique consiste à choisir la stratégie pédagogique et à y associer la ou les meilleure(s) technique(s) ou modalité(s) pédagogique(s) pour chacun des objectifs définis.

À noter qu'un même objectif peut être traité par plusieurs techniques pédagogiques complémentaires. L'hybridation de ces techniques favorise généralement l'apprentissage.

La stratégie pédagogique est la façon de faire acquérir le savoir. Classiquement, on distingue deux types de stratégies pédagogiques : déductive et inductive. La stratégie déductive part de la connaissance théorique et aboutit à la mise en pratique. À l'inverse, la stratégie inductive part de la connaissance pratique qu'ont les participants du sujet pour remonter à la formalisation théorique du savoir.

La stratégie déductive démarre par des techniques « expositives » (exposé, e-learning, *e-reading*...) et se poursuit par des techniques « découvertes » (jeux de rôles, exercices d'application, mission apprenante...). De son côté, la stratégie inductive démarre par des mises en situation de travail ou des retours d'expérience (analyse d'incident, analyse de pratique professionnelle, tests, autodiagnostic...) et se conclut par une formalisation des savoirs (mini-exposés, production de résumé ou de synthèse en sous-groupe, e-learning de synthèse...).

Le choix de la stratégie dépend du profil des apprenants (débutant vs expérimentés), des contraintes de temps d'apprentissage, de la criticité des apprentissages (apprentissage à risque ou sans risque) et de la nature des savoirs à acquérir (connaissance initiale/ mise en pratique/perfectionnement...).

Les techniques pédagogiques sont les activités que réalise l'apprenant pour apprendre : consulter un module e-learning, faire un jeu de rôles, observer un professionnel, se mettre en situation de travail et réaliser une analyse réflexive sur la situation vécue dans le cas de l'AFEST, etc.

Le choix des techniques pédagogiques utilisées dépend des critères précédents auquel s'ajoute également le critère économique. Le coût de conception/production des différentes techniques pédagogiques diffère sensiblement.

Si le *digital learning* est coûteux à concevoir, il est quasiment gratuit à diffuser. Inversement, les techniques de formation présentielle sont très onéreuses d'un point de vue production et très raisonnables d'un point de vue conception.

La formation en situation de travail peut être peu coûteuse à réaliser, mais n'est pas toujours facile à organiser (disponibilité des référents et accompagnateurs, aménagement des situations de travail pour les rendre apprenantes...).

Conséquence de ces principes de choix, on privilégiera le e-learning, et plus globalement les approches distancielles, pour des savoirs génériques, stabilisés et diffusés vers un large public. On réservera les techniques de formation en situation de travail (et notamment l'AFEST) pour la personnalisation des programmes. La formation présentielle pourra être utilisée, quant à elle, à la fois pour du générique et de la personnalisation.

Étape 4 : bâtir une progression pédagogique pertinente : de la juxtaposition à la multi-exposition

Une fois tous les objectifs pédagogiques traités pédagogiquement, il reste à imaginer la progression pédagogique la mieux adaptée, c'est-à-dire le meilleur enchaînement d'activité permettant à chaque apprenant de suivre le parcours le plus efficacement possible.

La progression pédagogique doit prendre en compte plusieurs facteurs :

- **les connaissances préalables** à toute acquisition de nouvelles connaissances tout au long du parcours ;
- **la progressivité de l'apprentissage**, de la découverte au renforcement en fonction des capacités d'apprentissage des apprenants ;
- **la période d'apprentissage disponible**, de quelques jours à plusieurs mois ;
- **les contrôles et évaluations** en cours d'apprentissage.

Tout l'art du chef de projet de formation est de penser le parcours non pas comme une juxtaposition de temps de formation n'ayant pas de lien entre eux, mais comme une découverte progressive permettant à l'apprenant de s'exposer de multiples manières à des messages pédagogiques complémentaires.

Par exemple, de découvrir *via* un e-learning la notion, de mieux l'appréhender *via* un présentiel ou une classe virtuelle, de la mettre en application en situation de travail accompagnée ou non, de l'approfondir *via* un réseau social d'apprenants...



EN PRATIQUE

Type de savoirs et techniques pédagogiques

Le type de savoir influe sensiblement sur le choix des techniques pédagogiques. Le tableau ci-dessous résume, pour les principaux types de savoir, les principales techniques pédagogiques les mieux appropriées.

Types de savoir et modalités pédagogiques

Types de savoir	E-learning/ e-reading /m-learning	Réseaux sociaux apprenants	Tutorat	AFEST	Groupe de 10/12 personnes en présentiel	Classe virtuelle à 3/5 personnes	Webinaire à plus de 10 personnes
Savoir simple	++	+	Possible mais peu pertinent				++
Savoir complexe	--	Selon qualité des membres	Selon capacité du tuteur	--	++	++	--
Savoir-faire simple	++	++	++	++	+	+	+
Savoir-faire complexe	--	--	++ (si tuteur compétent)	++	+	+	--
Savoir-être	--	Utile pour le changement de représentations	++	++	--	Si répétition	--

EXEMPLE

Hybridation de techniques pédagogiques pour une formation en management

Pour accroître l'efficacité pédagogique d'un parcours, il est important de combiner les techniques pédagogiques afin qu'elles se renforcent entre elles. Par exemple, pour une formation de management destinée à des débutants, le parcours peut démarrer par un autodiagnostic et un module de e-learning permettant de découvrir quelques notions essentielles. On poursuivra par un premier atelier de formation favorisant les prises de conscience et la mise en confiance à coopérer avec ses collègues au sein du futur réseau social d'apprenants. Pendant l'intersession, un entretien de débriefing avec son N+1 ou un tuteur permettra d'ancrer les apprentissages et d'orienter vers l'action. Un flux d'information sur le management (MOOC, e-learning, fiches e-reading...) donnera la possibilité

d'approfondir ses connaissances et/ou de revoir certaines notions. La possibilité de mettre en œuvre certaines connaissances acquises avec son équipe favorisera l'ancrage. En cas de difficultés, pouvoir interroger son réseau social d'apprenants ou son tuteur accélérera l'apprentissage. L'atelier de formation suivant permettra d'analyser l'expérience acquise pendant l'intersession en vue d'en tirer les enseignements (analyse de pratique professionnelle). Enfin, une évaluation finale par un feedback à 360° permettra de faire un point sur ses acquis et de se fixer de nouveaux objectifs de progrès.

Étape 5 : bâtir le dispositif d'évaluation des acquis et de certification

Un dispositif multimodal certifiant ne peut se contenter d'une simple évaluation à chaud comme dispositif d'évaluation. Le chef de projet doit mettre en place un processus permettant de contrôler les acquis en termes de connaissances et de compétences, parfois même d'apprenance.

Dans la plupart des parcours certifiants (CQP, titre professionnel, certifications figurant au répertoire spécifique...), le processus d'évaluation et de certification s'articule autour de deux temps forts : le positionnement et l'évaluation finale.

• Différentes modalités de positionnement

Le positionnement permet d'évaluer les prérequis de l'apprenant en amont du parcours. Il est l'outil indispensable pour ensuite bâtir des itinéraires personnalisés d'apprentissage.

Le positionnement peut être mis en œuvre de différentes manières :

- **autopositionnement** : l'apprenant se positionne seul par rapport au référentiel de compétences de la formation. L'avantage de cette démarche est son coût. L'inconvénient est sa marge d'erreur qui peut être très importante ;
- **copositionnement** : l'apprenant se positionne avec l'aide d'un pair (positionnement croisé entre apprenants) ou d'un référent qui peut être son manager, un tuteur ou le formateur lui-même. Le copositionnement permet, à moindre coût, de rendre l'évaluation plus objective sans tomber dans un système pouvant être perçu comme sanctionnant ;
- **positionnement par évaluation externe** : l'apprenant est dans ce cas évalué de la même façon qu'il pourrait l'être à la fin du parcours. Il n'est plus coproducteur de la démarche de positionnement. C'est le certificateur qui produit l'évaluation. Ces démarches sont utilisées quand l'objectif est davantage de certifier que de former. Les apprenants ayant le niveau final requis dès la fin du positionnement peuvent être dispensés du parcours formatif.

• L'élaboration du protocole d'évaluation finale

Dans le cadre d'un dispositif multimodal certifiant, l'évaluation finale ne peut être qu'externe, car elle doit permettre de sanctionner le niveau atteint en fin de parcours. Par externe, il faut entendre une autorité qui se distingue clairement du formateur ou tuteur qui a accompagné l'apprenant tout au long de son parcours, et bien entendu l'apprenant lui-même. Le certificateur doit lui-même être habilité ou labellisé pour mettre en œuvre le protocole de certification (objectifs des épreuves de certification, déroulé avec temps alloué, critères d'évaluation et niveaux attendus, conditions matérielles...). Sa légitimité doit être reconnue par une instance légitime et par l'apprenant lui-même.



EN PRATIQUE

Qu'est-ce qu'une formation certifiante ?

La réforme de la formation de 2018 oriente les fonds de la formation vers les actions certifiantes. C'est le cas du CPF, mais également de la Pro-A et évidemment du contrat d'apprentissage et du contrat de professionnalisation.

France compétences établit deux types de listes de certifications différentes :

1. Le Répertoire National des Certifications Professionnelles rassemble les certifications visant la maîtrise d'un emploi. Il comprend des Diplômes d'État, des Titres Professionnels ou des différents Ministères, la quasi-totalité des CQP et CQPI et les certifications déposées directement à la commission des certifications.
2. Le Répertoire Spécifique regroupe les certifications visant la maîtrise d'une mission (certifications de langues, bureautiques, habilitations électriques, etc.).

TEMPS 3 : L'INGÉNIERIE DE DÉPLOIEMENT

L'ingénierie de déploiement intègre toutes les dimensions de la mise en œuvre et du pilotage du projet de formation lui-même. Une ingénierie de déploiement optimisée garantit le succès de la réalisation de chacune des étapes de préparation et d'implication des acteurs, de production de l'outillage pédagogique et de certification, et de réalisation des parcours d'apprentissage personnalisés.

L'enjeu de la coopération entre acteurs

Tout projet d'ingénierie de formation multimodale certifiante est complexe et fait intervenir un très grand nombre d'acteurs. L'enjeu majeur de ce troisième temps est la coopération entre tous ces acteurs.

Certaines interactions sont à soigner tout particulièrement :

- **commanditaire(s) et chef(s) de projet** : le ou les commanditaires doivent travailler main dans la main avec le chef de projet de l'entreprise et, quand le projet est sous-traité, avec le chef de projet de l'organisme de formation. Pour ce faire, un comité de pilotage est à créer et à animer périodiquement (voir ci-après « Créer et animer le comité de pilotage ») ;
- **concepteur(s) et expert(s)** : le plus souvent le concepteur ne détient pas l'expertise requise pour concevoir seul sa formation. Il doit faire appel à des experts internes ou externes. Un dialogue, parfois difficile, s'établit alors entre d'un côté le spécialiste de la pédagogie et de l'autre l'expert en contenu. L'un cherche à faire clair, simple, vulgarisé, l'autre a toujours peur d'être caricatural ou imprécis ;

- **concepteur(s) et encadrement pédagogique** : quand le projet distingue les missions de conception et d'animation, des allers-retours sont nécessaires entre le ou les concepteur(s) et les personnes en charge de l'encadrement pédagogique (formateurs, référents AFEST, managers). Il revient au chef de projet d'orchestrer ces allers-retours en constituant notamment un groupe de travail de conception ;
- **apprenants et triptyque formateurs/référents/managers** : tous les acteurs de l'écosystème apprenant sont en interaction. Leurs missions doivent être claires et connues de tous. Ils doivent apprendre à coopérer dans le but d'optimiser l'efficacité des apprentissages. Un plan de communication peut aider à cette clarification et cette coopération.

Les points clés de la démarche d'ingénierie de déploiement

Voici les points de vigilance à surveiller lors de la mise en œuvre de l'ingénierie de déploiement.

Créer et animer le comité de pilotage

Le comité de pilotage du projet de formation multimodale et certifiante a pour missions de :

- valider l'étude de faisabilité et d'engager les actions préventives si nécessaires ;
- orienter et valider le cahier des charges du projet ;
- valider le ou les prestataire(s) et les choix pédagogiques ;
- valider globalement l'outillage pédagogique ;
- contrôler les résultats et engager les actions curatives et correctives.

Le comité de pilotage n'est pas un simple groupe de travail. Il ne met pas les mains dans le « cambouis pédagogique ». Il ne conçoit, ni ne valide en détail les programmes et supports de formation. Il ne réalise pas non plus la gestion quotidienne du projet qui revient, évidemment, au chef de projet.

Le comité de pilotage est constitué idéalement de six à huit membres comprenant impérativement : le ou les commanditaire(s), le chef de projet (côté entreprise) et le chef de projet (côté organisme de formation). Cette composition peut être complétée par un ou plusieurs experts, un ou plusieurs concepteurs et/ou formateurs. Il peut être également judicieux d'intégrer un futur stagiaire ou un de leurs managers. Le comité de pilotage se réunit régulièrement en fonction de l'importance du projet (au minimum une fois par mois jusqu'à une fois par semaine au démarrage de projets importants). Il est systématiquement préparé en amont et suivi en aval par la validation du relevé de décision de la réunion. Ce relevé de décision remplace avantageusement un compte rendu. L'assiduité des membres doit être obligatoire. En cas d'empêchement, un système de délégation doit être mis en place afin de ne pas revenir en arrière à la réunion suivante !

L'animation est prise en charge par le chef de projet sous la présidence du ou d'un des commanditaire(s).

Planifier les étapes du projet

Un projet de formation n'a pas besoin d'outils très sophistiqués pour être planifié.

Un tableur de type Excel peut être suffisant. L'important est de bien identifier toutes les tâches dès le démarrage du projet (on en recense généralement une trentaine) et de déterminer le « chemin critique » du déploiement du projet.

Ce chemin critique permet d'identifier les tâches en étroite interrelation. Il s'agit, dès le démarrage du projet, de repérer celles qui nécessitent d'être terminées avant que d'autres ne puissent démarrer.

Les premières sont alors désignées comme tâches critiques. Leurs périodes de réalisation doivent être parfaitement estimées afin de limiter les retards en chaîne.

Si un risque de dépassement est anticipé, il peut être limité en renforçant les ressources ou en parallélisant les tâches (la tâche prévue à la suite est alors réalisée en parallèle de celle pour laquelle on peut craindre un dépassement).

Ce travail en parallèle peut être réalisé par exemple pour les tâches de conception de formation et de préparation des équipes de formateurs-démultiplicateurs (ces derniers sont formés sur des supports de formation non encore finalisés et participent eux-mêmes à la finalisation du programme).

Une fois toutes les tâches définies, il est important de fixer les grands jalons incontournables (session pilote, première session de déploiement, dernière session) et de décliner les tâches de déploiement selon un diagramme de Gantt.

Bâtir un plan de communication et d'accompagnement du changement

Le plan de communication et d'accompagnement du changement permet d'impliquer toutes les parties prenantes dans le projet. Chacune des cibles, de l'apprenant au commanditaire en passant par les formateurs, les managers, les collègues des apprenants... ont des attentes particulières.

Certains veulent connaître leurs objectifs, d'autres leurs rôles, d'autres encore des informations pratiques... Chacune de ces attentes doit être satisfaite par des actions de communication ou d'accompagnement du changement ciblées.

Ces actions se caractérisent par un contenu (le « message » à transmettre), une personne en charge de le transmettre (le « porte-parole ») et le média sur lequel il sera porté et le planning de diffusion (*media planning*).

Le plan de communication et d'accompagnement du changement est à réaliser dès le démarrage du projet et doit être mis à jour régulièrement.

Modèle de plan de communication et d'accompagnement du changement

Cibles	Attentes	Messages	Porte-parole	Media planning
Apprenant	Bien comprendre le programme et ses objectifs. Savoir ce que l'on attend de moi en termes de certification et de charge de travail.	Expliquer le sens et les enjeux pour l'entreprise et détailler le parcours.	DG pour l'invitation. Service formation pour complément.	Invitation par courrier trois semaines avant le démarrage Réseau social d'entreprise.
Management				
Collègue				
Référent				
Concepteur				
Démultiplicateur				
Direction				
Gestionnaire				
Prescripteur				
Client				

Sélectionner, préparer, accompagner l'encadrement pédagogique

Afin de créer les conditions favorables à un renversement d'approche pédagogique (d'un stagiaire formé en salle de formation à un apprenant autodéterminé capable de tirer le meilleur parti de l'écosystème apprenant qui l'environne), il est indispensable de mobiliser tous les acteurs de cet écosystème apprenant.

Il revient au chef de projet de sélectionner, préparer et mobiliser, accompagner, voire parfois habilitier les principaux acteurs, à savoir les formateurs, les référents AFEST et les managers :

- **La sélection** passe le plus souvent par un repérage *via* les entretiens professionnels. Plus rarement, des entretiens de motivation sont mis en œuvre. Idéalement, il faudrait également pouvoir tester les aptitudes à la fois pédagogiques et techniques.
- **La préparation et la mobilisation** des acteurs sont mises en œuvre à travers des journées de formation à leurs rôles et missions ainsi qu'à la maîtrise de l'outillage pédagogique du projet. Quand le temps ne le permet pas, cette préparation peut être limitée à la diffusion de modules de e-learning.
- **Avec les outils de type réseaux sociaux**, il est très facile d'*accompagner les acteurs* du projet tout au long de leur parcours. Quelques retours d'expérience aux moments clés de l'accompagnement peuvent être réalisés sous la forme de classes virtuelles ou webinaires.

- **L'habilitation** peut être réalisée afin de garantir la qualité du déploiement du projet. Elle porte généralement sur les formateurs et plus rarement sur les tuteurs ou référents. La procédure d'habilitation permet une sélection et une préparation poussées. Elle permet de retenir les seuls formateurs compétents et motivés pour le déploiement après les avoir présélectionnés et formés.

Piloter la conception et la production de l'outillage de formation et de certification

L'outillage pédagogique de dispositifs multimodaux certifiants est relativement sophistiqué. Il comprend généralement :

- **les trois référentiels** : de compétences, de certification, de formation ;
- **les outils d'animation présentielle** : le guide d'animation qui reprend le scénario pédagogique détaillé de la formation, le diaporama d'animation qui peut aujourd'hui être intégré *via* des plateformes interactives accessibles sur smartphone, des quiz, des fils de message ou encore des exercices, les supports d'exercice, de jeux de rôles, de consignes de travaux pratiques... ;
- **les outils de tutorat et d'AFEST** : carnet de tutorat, fiches d'activité permettant de réaliser des exercices en situation de travail, dossiers de preuves... ;
- **les outils digitaux d'autoformation** comprenant des modules e-learning mais aussi des fiches *e-reading*, des vidéos ou *podcast learning* consultables sur n'importe quel terminal (tablette, smartphone, ordinateur...), voire des sites de contenus pédagogiques ou des outils de VR ;
- **les outils d'évaluation** et les tableaux de bord de suivi.

La production de tous ces outils est orchestrée par le chef de projet. Sa mission est de faire coopérer au mieux les concepteurs et les experts impliqués dans le projet. Réaliser une réunion de cadrage, des points périodiques, des réunions de retour d'expérience... est absolument nécessaire pour éviter tout dérapage.



EN PRATIQUE

Faire des choix éditoriaux et techno-pédagogiques avant de démarrer

Lorsque le projet de formation est ambitieux et nécessite la production de nombreuses ressources pédagogiques (programme d'intégration de managers, prises de postes sur des métiers techniques, déploiement de nouvelles techniques de vente...), il est important d'envisager une démarche éditoriale structurée.

Avant d'engager les concepteurs pédagogiques sur le travail de rédaction, il est impératif de concevoir avec eux un gabarit d'outils pédagogiques. Il s'agit généralement de modèles de modules e-learning, de fiches *e-reading* ou de kit de démultiplication d'ateliers présentiels.

...

...

Chaque famille de modèles respecte la même charte graphique (logo, couleurs, structure des écrans, typographie...), pédagogique (rubriquage du module, de la fiche, du kit de démultiplication) et rédactionnelle (style rédactionnel, calibrage des textes, types d'illustration autorisés...). Ces trois chartes présentent le double avantage de simplifier le travail de conception et d'accroître la lisibilité des documents par les futurs apprenants.

Ces choix éditoriaux sont à compléter par des choix techno-pédagogiques : sur quels terminaux seront consultées les ressources ? Sur quel type de plateforme seront-elles portées ? Faut-il privilégier le e-learning ou le *e-reading* ? Le *e-reading* est-il porté par un site ou par des fiches téléchargeables ou consultables sur papier ? Les réponses à toutes ces questions dépendent toujours du contexte dans lequel s'inscrit le projet de formation.

Conclusion : du projet multidimensionnel au chef de projet multicompétent

Piloter un projet multimodal certifiant conduit à intervenir dans un environnement multidimensionnel : politique, business, pédagogique, technologique... Pour réussir dans ce pilotage, le chef de projet doit mettre en œuvre de multiples compétences. Elles sont au nombre de quatre.

Compétence de leadership et de communication

Cette première compétence est managériale. Un chef de projet de dispositif multimodal intervient à haut niveau. Il mobilise un grand nombre d'acteurs de niveaux très variés. De l'apprenant au commanditaire, il y a parfois plusieurs niveaux hiérarchiques. Il doit user de sa capacité d'influencer, négocier avec les fournisseurs, les managers, les experts, les concepteurs... Il doit également avoir la capacité à prendre du recul et à décider dans l'urgence.

Compétence techno-pédagogique

Les questions d'apprentissages ne sont plus aujourd'hui uniquement pédagogiques. Un vernis technologique devient indispensable. Le chef de projet n'aura pas *in fine* à réaliser un module e-learning ou à administrer une plateforme LMS ou LCMS, mais il devra connaître les dernières techno-pédagogies. Faire de la veille, se documenter sur les apports et limites des différentes offres dans le domaine du *digital learning*. Des sauts de génération interviennent tous les trois à cinq ans. Il vaut mieux rester dans le coup !

Compétence de gestion de projet

S'il doit penser globalement, le chef de projet doit aussi avoir le sens du détail pour ne rien oublier et ne pas prendre de retard dans son projet. Bon planificateur, il contrôle, intervient à la moindre dérive. Ces compétences sont souvent antinomiques avec celles du leader-stratège vu précédemment.

Compétence business et financière

Le projet de formation qu'il porte n'a d'intérêt que s'il est aligné sur les enjeux business de l'entreprise et qu'il est produit à moindre coût. Le chef de projet doit « sentir » le business, être proche des acteurs de terrain et de leurs préoccupations opérationnelles. Il doit aussi tenir fermement son budget et, s'il réalise un projet pour des entreprises en France, parfaitement maîtriser les arcanes de la réglementation afin d'optimiser les cofinancements à sa disposition.

19

Construire des dispositifs de *digital learning* performants, c'est possible !

YANNIG RAFFENEL, CEO BLENDED LEARNING SAS
ET RÉMY CHALLE, DG EdTECH FRANCE

En 2020, à l'aune des événements que nous avons vécus avec la crise du Covid-19, l'évidence du *digital learning* n'est plus à démontrer. Cette période clé du premier semestre 2020 fait suite aux dizaines d'années pendant lesquelles les précurseurs de l'usage des outils numériques dans le monde de la formation ont été contraints de faire de l'évangélisation permanente. Il s'agissait pour eux de démontrer les bénéfices que chacun pouvait tirer à construire des dispositifs de formation à distance. Économie des frais de déplacements, optimisation des temps de formation, élargissement de l'accessibilité à des contenus de formation de qualité, multiplication des apprenants même éloignés de la zone de chalandise, économies d'échelle, apports de l'analyse des données pour faciliter la mémorisation ou la motivation à se former... les arguments étaient nombreux et séduisants.

LE *DIGITAL LEARNING*, MIROIR AUX ALOUETTES ?

Pourtant, durant ces trente dernières années, la place réelle prise par la formation digitale est restée restreinte. Début 2020, 80 % des volumes de formation étaient encore réalisés en présentiel. Les freins proviennent tout autant des organismes de formation, non préparés à cette grande transformation, que des formateurs, qui y voient une mise en concurrence déloyale et excluante. Mais le plus important des obstacles reste sans conteste celui des apprenants eux-mêmes. Nombre d'entre eux, séduits à première vue par la possibilité de se former quand ils veulent, où ils veulent, sont rapidement rebutés et abandonnent les cursus de formation auxquels ils sont inscrits. La faute en incombe aux modalités de formation mises en œuvre. Trop souvent en effet, il n'est proposé aux stagiaires qu'un ersatz de formation présentielle réalisée par un sachant qui transmet ses savoirs sous des formats divers additionnés de quiz, dont la fonction est de vérifier la bonne mémorisation immédiate des contenus transmis. Abandonnés à leur apprentissage en situation d'autoformation, les apprenants décrochent irrémédiablement. Ils sont en moyenne moins de 10 % à posséder les prérequis indispensables pour se former seuls, sur leur ordinateur ou leur smartphone, en allant au bout de leur formation. Ces résultats calamiteux et manifestes n'ont pourtant que peu modifié les offres de formation sur le marché et la prolifération des contenus mis en ligne par les plateformes spécialisées en e-learning. On remarque bien des tentatives fleurissantes qui cherchent à éluder les vraies questions : gamifier pour faire passer la pilule que « former serait barbant », ou diversifier les médias des contenus de formation, pour apporter du plaisir à voir et à écouter plutôt qu'à lire. Les impacts de ces modules ainsi conçus, en termes de complétion des modules et encore plus en montée en compétences, restent très faibles, prouvant que ces voies n'apportent pas de réelles solutions sur le plan pédagogique.

ET SI LES OBJECTIONS AU *DIGITAL LEARNING* ÉTAIENT RENFORCÉES ?

Pourtant, le confinement exceptionnel vécu par tous a été un accélérateur puissant de la formation à distance. Parallèlement à la généralisation du télétravail, l'impossibilité de poursuivre les actions de formation (et d'enseignement) en présentiel a provoqué l'obligation d'offrir une continuité pédagogique.

On pourrait se réjouir de ce grand pas en avant dans la promotion des EdTech, qui vivraient ainsi leur heure de gloire, la démonstration de la nécessité à investir durablement dans des dispositifs de formation à distance n'étant plus à faire. Universités d'entreprises, responsables de formations, responsables d'organismes de formation, ont pu constater qu'avoir une offre de formation digitale n'était plus une option, mais désormais une obligation.

Pourtant, on peut aujourd'hui faire le pari que la bascule improvisée et contrainte du tout présentiel au tout distanciel provoquera des résistances encore plus fortes au digital. Cela vaut la peine de s'intéresser à ces résistances, afin de les lever et de pouvoir construire de manière pérenne des dispositifs efficaces, qui réussissent à maintenir la motivation et l'engagement de leurs participants.

L'urgence de la situation à proposer une offre qui garantisse la « continuité pédagogique » a contraint les organisations qui n'avaient pas encore mûré leurs projets de formation à distance à improviser. Pour ce faire, elles ont répliqué leurs modèles de formation présentiels, en se concentrant sur la mise à disposition des contenus des formations et enseignements. Les classes virtuelles ou les webinars, sont les moyens effectivement les plus simples à mettre en place. Le formateur parle, les apprenants écoutent, rien n'est changé aux processus classiques.

Sauf que pour les apprenants, cet éloignement du formateur est synonyme d'abandon et d'isolement. Finis les bénéfices secondaires de la formation qui permettent de rencontrer ses collègues, de faire partie d'un groupe social, dans lequel les relations interpersonnelles sont essentielles.

S'attaquer à la question de la distance en croyant que le digital va résoudre le problème de la continuité pédagogique, c'est construire des tuyaux sans savoir ce qui passe dedans, ou surtout sans savoir si ceux qui sont au bout de ces tuyaux sont en capacité d'utiliser les contenus qui y sont déversés.

Donc, pour résoudre l'équation de la nécessaire présence à distance, il faut reconstruire l'ingénierie complète de la formation, un vaste chantier fédérateur des équipes, afin de lever les confusions semées par le e-learning.

L'INDISPENSABLE TRANSFORMATION DES ORGANISMES DE FORMATION

C'est un véritable défi que les organismes de formation ont à relever : transformer des métiers au sein de leurs équipes, investir dans l'innovation et changer de modèles économiques.

Longtemps, la valeur d'un organisme de formation a résidé dans les savoirs experts qu'il détenait et diffusait. Aujourd'hui, à l'ère des savoirs mis à disposition en ligne partout sur le Net, la chaîne de valeur des acteurs de la formation s'est déplacée. Un organisme de formation doit être capable de valoriser, puis de commercialiser ce qui fera de lui un acteur incontournable et reconnu du marché de la formation.

FOCUS

Les cinq axes d'investissements humains et financiers pour assurer sa pérennité en tant qu'organisme de formation

Axe 1. Construire son ingénierie de formation pour imaginer et bâtir des dispositifs en *blended learning* où le taux d'apprenants arrivant au bout de leurs formations

...

...

dépasse les 70 %. Pour cela, il est nécessaire d'identifier les modalités digitales à prendre en compte, les moyens humains d'animation et d'accompagnement, les temps de regroupement physiques ou virtuels à mettre en place.

Axe 2. Concevoir son ingénierie pédagogique, en ne cherchant surtout pas à reproduire ce qui se pratiquait en présentiel. La réingénierie des contenus est basée sur la conception d'activités orientées projet, proches de la réalité des univers de travail auxquels s'adressent les cursus de formation. Pour cela, il faut porter l'attention sur la nature et la qualité des activités, bien au-delà des habituels quiz de validation de connaissances. Il s'agit de produire des activités favorisant la compréhension, l'assimilation, le transfert des connaissances dans des situations réelles.

Axe 3. Organiser l'accompagnement personnalisé de chaque apprenant, avec une individualisation du suivi, des conseils réguliers, voire hebdomadaires et personnels, par des personnes dédiées et qualifiées pour le faire : les mentors. Ceux-ci ont la responsabilité de maintenir la motivation des participants, de leur éviter le décrochage, de les guider tout au long de leurs parcours.

Axe 4. Démultiplier l'efficacité des formations proposées, grâce à une pédagogie active qui permet, durant le déroulement de toute formation technique, de développer les « smart skills ». En effet, ces compétences transversales sont clés et garantes de l'employabilité. Il est possible d'apporter cette plus-value en développant la créativité, la coopération, la communication et le sens critique au sein de toutes les activités pédagogiques proposées aux groupes d'apprenants.

Axe 5. Apporter certificats ou titres, qui sont la preuve que la valeur des actions de formation est reconnue. Cette valeur, reconnue par le marché du travail, est un gage de sérieux et fait la différence lors du choix de la formation. Investir dans les certifications est une nécessité, bien au-delà de la simple obligation légale de conformité requise par les financeurs.

Les clients, individus ou entreprises achèteront les services d'accompagnement proposés et reconnaîtront la valeur du dispositif global. C'est donc bien sûr cela que les OF doivent aujourd'hui investir.

Pour les équipes de formateurs, pouvoir s'inscrire dans un tel projet innovant, où leur place est reconnue, est motivant. Alors que le e-learning était synonyme de danger, le *blended learning* est la porte ouverte vers des métiers à haute valeur ajoutée. Leur liste est longue et inclut des nouveaux métiers qui s'inventent chaque jour. On peut citer entre autres : concepteur de ressources, mentor, garant du succès des apprenants, *community manager*, *Digital Learning Manager*... Ce sont autant de métiers où la dimension des relations interpersonnelles prévaut. Et donc autant de chance pour les formateurs de renouer avec ce qui les fait vibrer : accompagner les apprenants dans la richesse des relations humaines, loin des répétitions classiques et usantes des formations descendantes.

LES APPORTS DES ENTREPRISES EDTECH POUR FACILITER CETTE TRANSFORMATION

Il est certain que l'écosystème qu'il convient d'appeler « EdTech » c'est-à-dire l'ensemble des entreprises (start-up et PME) qui mettent la technologie au service de l'expérience d'apprentissage, va jouer un rôle déterminant dans cet immense chantier de transformation du paysage de la formation.

Considérées dans un premier temps à tort comme des concurrents par les organismes de formation traditionnels, les entreprises EdTech s'inscrivent au contraire dans des logiques partenariales : parce que ces entreprises ne sont pas, à de très rares exceptions près, des organismes de formation elles-mêmes, elles sont en capacité d'apporter leur savoir-faire à qui souhaite digitaliser son offre. En d'autres termes, les entreprises EdTech peuvent fournir les briques technologiques comme l'ingénierie pédagogique indispensable pour passer d'un enseignement tout présentiel à un enseignement en totalité ou en partie distanciel.

Cette nouvelle appréhension de l'offre EdTech, complémentaire et non concurrente, est indispensable pour entrevoir non pas seulement les risques, mais bien davantage les opportunités que fait naître la transformation numérique des organisations en général, et des organismes de formation en particulier.

Ainsi la chaîne de valeur de la formation professionnelle peut-elle s'en trouver extraordinairement enrichie, à condition de ne pas simplement réduire l'approche technologique à de simples outils, mais de l'intégrer en amont dans la conception même de tout dispositif de formation en *blended learning*.

Pour chaque phase clé de construction de dispositifs de formation, nous vous proposons quelques noms d'entreprises engagées dans l'innovation pédagogique, qui illustrent bien la richesse de l'écosystème français EdTech. Ce ne sont que des exemples tirés parmi les 250 entreprises adhérentes de l'association EdTech France qui regroupe l'ensemble des entreprises travaillant dans le domaine.

FOCUS

Créer et diffuser des contenus

Plateforme de diffusion et de gestion *Learning Management System* / Producteurs de contenus sur mesure / Agences *digital learning*

La création de contenus et la conception de ressources peuvent être optimisées et il existe de nombreux acteurs qui proposent, à moindre coût mais non à moindre qualité, des contenus sur étagère, prêts à s'intégrer dans un dispositif de formation plus large (par exemple sur les soft skills, les fondamentaux du management, la culture générale...), comme des contenus sur-mesure, ou bien encore des outils pour les produire. L'organisme de formation peut ainsi disposer rapidement de ressources pédagogiques répondant aux meilleurs standards du marché, ou se donner la possibilité de les produire, avec une expertise et une agilité inédites.

...

...

À cette fin, les organismes de formation, comme les entreprises, les CFA ou les institutions d'enseignement supérieur, peuvent être accompagnés dans leur projet de digitalisation. Nombreux sont en effet les experts, les agences qui conseillent, orientent, préconisent des outils et des solutions, et offrent ainsi à chacun une certaine autonomie sur la conception et la production de ses propres ressources numériques.

Propositions : COORPACADEMY, ARTIPS, EDUFACTORY, EDFLEX, RISEUP, Mine de savoirs, EDTAKE...

Utiliser les smartphones pour se former

Mobile learning

En outre, la distribution et la mise à disposition des contenus sont facilitées par l'existence d'une multitude de plateformes permettant à chaque apprenant, *offline* ou *online*, en temps synchrone ou asynchrone, d'avoir directement accès à ses contenus de formation sur son ordinateur, sa tablette ou même son smartphone. Le numérique permet ainsi de décloisonner la formation, dans l'espace comme dans le temps, pour s'adapter au rythme et aux contraintes de chaque apprenant et de chaque formateur. Surfant sur la vague du *mobile learning*, la formation s'emporte et se consomme en toute liberté, accompagnant l'apprenant dans sa vie quotidienne.

Propositions : TEACH ON MARS, SKILLSDAY, MARMELADE APP, TINY COACHING, SPEDERNET...

Bénéficier des avancées des neurosciences et de l'intelligence artificielle

Sciences cognitives/IA/serious game

Disponible partout et tout le temps, sous des formats différents, la formation devient également plus engageante, et donc plus efficace... et c'est là tout l'intérêt de ces outils innovants ; car si la crise sanitaire et le confinement qui en a résulté ont sans doute démontré l'utilité des dispositifs EdTech dans une situation exceptionnelle et imprévisible, les dispositifs EdTech n'ont pas été conçus pour des périodes de crise ! Mettant en œuvre les apports des neurosciences pour améliorer les processus d'apprentissage et de mémorisation, utilisant les algorithmes et l'intelligence artificielle pour individualiser les parcours de formation, empruntant au jeu ses mécanismes de récompense pour améliorer l'engagement des apprenants, les dispositifs EdTech n'ont de sens qu'à la seule condition d'enrichir l'expérience des apprenants comme celle des formateurs.

Propositions : DIDASK, RISING UP, DOMOSCIO, MY SERIOUS GAME, WOONOZ...

Explorer les possibilités de la réalité virtuelle

VR, AR, XR

Bien au-delà d'un simple effet « waouh », qui ne résisterait pas longtemps à l'expérience de formation proprement dite, les technologies de la formation viennent

...

...

transformer durablement les modes d'apprentissages et augmenter la chaîne de valeur de la formation professionnelle.

L'émergence des dispositifs de formation utilisant la réalité virtuelle est de ce point de vue exemplaire. D'abord cantonnée aux seules formations techniques (sécurité, utilisation de machines-outils, évolution dans des environnements sensibles...), la réalité virtuelle est désormais largement utilisée pour l'acquisition et le travail sur les soft skills. En ce qu'elle permet de plonger les apprenants dans des situations choisies par les formateurs, elle offre ainsi des exercices pédagogiques à fort intérêt pour le développement des compétences comportementales. Le potentiel pédagogique de cette technologie tient ainsi à l'immersion, c'est-à-dire à la dimension expérientielle émotionnelle et à l'interaction.

Propositions : LE PAVILLON, 5DISCOVERY, PITCHBOY, BODYSWAP, UPTALE...

Créer les conditions pour apprendre avec et par les autres

Peer-to-Peer/Social Learning

En outre, pas plus que le casque de réalité virtuelle n'a vocation à se substituer à la réalité du formateur, dont la présence demeure indispensable, les dispositifs EdTech n'ont pas vocation à déshumaniser l'acte de formation, tout au contraire ! Loin des yeux, près du cœur : le formateur devient le mentor, celui qui accompagne, encourage, interagit avec l'apprenant aux moments choisis, selon des modalités qui facilitent l'échange direct, reprenant parfois les codes des réseaux sociaux. Construits comme des communautés, les groupes d'apprenants interagissent également plus facilement entre eux, et chacun devient producteur de savoirs. Les expériences se partagent, l'apprentissage devient collaboratif, les réseaux se créent également. Devenu acte social, l'apprentissage acquiert une dimension affective : je ne suis pas seul face à une vidéo, je suis un parmi une communauté d'apprenants avec qui je partage une expérience humaine avant d'être technologique.

Propositions : WE ARE PEERS, WHALLER...

Reconnaître et valoriser les compétences développées

Évaluation/Reconnaissance des compétences

Augmentant l'expérience d'apprentissage elle-même, pour l'apprenant comme pour le formateur, les dispositifs EdTech permettent enfin de faciliter les modalités de suivi et d'évaluation des formations dispensées, comme de renforcer la visibilité, la lisibilité et la reconnaissance des compétences acquises. Le recours à des solutions innovantes permet ainsi de réaliser finement non seulement le contrôle des connaissances et de l'acquisition des compétences, en simplifiant par exemple la création, la gestion et la correction d'épreuves en ligne, mais également d'analyser les résultats d'un apprenant ou d'un groupe d'apprenants, afin de mesurer l'efficacité d'un dispositif de formation.

...

...

Du côté de l'apprenant, les réalisations achevées, les certificats obtenus comme les compétences acquises pourront être plus facilement identifiés et valorisés, grâce à un portefeuille numérique, des *open badges*, ou encore l'utilisation de la blockchain pour assurer la sécurité et la traçabilité de leurs acquis.

Propositions : BCDIPLOMA, NEOBRAIN, SOWESIGN, TESTWE, THEIA, TRIDAN...

Accompagner la construction des stratégies de formation en *digital learning*

Conseil/Ingénierie de formation digitale

Parce que les outils, les applications, ne sont pas autoporteurs de réussite, il peut être utile pour les responsables formation de se faire accompagner dans la construction de leurs offres de formation et de leurs dispositifs. Pour cela, des experts aguerris apportent leurs retours d'expérience dans de très nombreuses organisations variées : grandes entreprises, universités, grandes écoles, branches professionnelles ou organismes de formation. En prenant le temps de penser son ingénierie de formation, cela évitera de céder aux appels des sirènes marketing et des modes modernistes des nouvelles applications chronophages et morcelées.

Propositions : ILDi, LEARN ASSEMBLY, BLENDED LEARNING SAS, ELEARNING TOUCH, LEARNING SALAD...



L'avis des Startuppers

Cartographier les acteurs de la EdTech

par Antoine Amiel, CEO de Learn Assembly (en partenariat avec le LabRH et le MagRH).

Avec notre start-up EdTech, nous révolutionnons l'expérience apprenant ! Plus rien ne sera comme avant, nous vous garantissons un ROI de la formation élevé et un engagement unique... Créée par des entrepreneurs passés par les accélérateurs de start-up, formés au pitch et qui ont tous les codes de la Startup Nation, la nouvelle génération de start-up EdTech n'hésite pas à promettre monts et merveilles. Comment y voir plus clair dans cette myriade d'offres

et de promesses, pour faire les bons choix ? Quelles sont les tendances digitales de l'expérience apprenant ? Arrêtons-nous un moment sur la notion d'expérience apprenant. Qu'est-ce qu'une expérience ? Le bon vieux dictionnaire nous fournit la proposition suivante : « le fait d'éprouver quelque chose ». Quand on parle d'expérience, on parle d'émotions, de sens, pas seulement de cognition ou d'ancrage mémoriel.

...

...

En résumé :

- l'expérience est un ensemble d'émotions, positives comme négatives ;
- qui se transforme en souvenirs ;
- qui touche tous les sens ;
- qui est individuelle.

La notion d'expérience apprenant applique donc à l'apprenance ces principes. Et de nombreuses sociétés proposent d'améliorer l'expérience apprenant, chacune se spécialisant dans un domaine. Nous n'aborderons ici que les technologies au service de l'expérience apprenant, étant entendu que cette expérience est justement une expérience totale, émotionnelle, incluant le présentiel mais aussi et surtout l'environnement dans lequel la personne se forme. L'expérience apprenant commence bien avant la formation... Pour avoir une expérience apprenant fluide, mieux vaut ne pas passer des heures à chercher le bon contenu de formation.

Trois types d'acteurs proposent de fluidifier cette étape.

Les premiers sont des agrégateurs de formations, proposant *via* un système de tags, des formations digitales, présentesielles ou *blended* en fonction des besoins. La logique de recommandations à la TripAdvisor permet d'intégrer une dimension sociale.

La seconde catégorie, ce sont les outils d'évaluation de compétences permettant de faire un bilan de compétences et d'identifier celles à développer

pour s'orienter vers tel ou tel métier.

Enfin, on peut citer les solutions qui se développent autour de la méta-compétence « apprendre à apprendre ».

Il s'agit de cartographier les irritants et les favorisants de l'agilité d'apprentissage des individus. Connaissance de soi, concentration, gestion du temps, capacité réflexive font partie des aspects étudiés. Puis, en fonction de son profil, chaque apprenant reçoit un plan d'actions personnalisé, à appliquer en situation de travail. C'est par une succession de micro-actions, de rituels et de partages entre pairs que se développe la compétence « apprendre à apprendre ». Se former où l'on veut, quand on veut. Une fois que l'apprenant a identifié comment et sur quoi apprendre, le plus dur reste à faire : intégrer l'acte d'apprendre dans son quotidien.

Pour cela, avoir accès à une interface d'apprentissage fluide, omnicanale et épurée offre une vraie valeur ajoutée.

Les LXP, pour *Learning Experience Platform*, sont une nouvelle génération d'acteurs qui se positionnent comme de véritables points d'entrée du learning.

Les LXP se positionnent comme des interfaces proposant une expérience apprenant à la Netflix ou à la Spotify. Ils agrègent des contenus venant de différents fournisseurs de contenus *digital learning* et s'interfacent avec les

...

...

LMS pour le *tracking*. Vont-ils remplacer les LMS ?

Les acteurs historiques du marché innovent pour ne pas être distancés et développent de nouvelles fonctionnalités issues du monde du Web : création de playlist, curation, personnalisation des contenus, like, etc. Prudence cependant : les technologies sont en avance sur la maturité des organisations. Convaincre le management,

communiquer et embarquer les équipes de formation, valoriser les apprenants *early adopters*, sont bien plus décisifs que la nouvelle technologie du moment. C'est la subtile alliance de changement de culture et de maturité technologique qui permettra de développer des expériences apprenants sans couture. Le piège du solutionnisme numérique guette à chaque nouvelle mode techno...



L'avis des Startuppers

Monter en compétence dans une formation en ligne : tutorat, apprentissage en groupe et apprentissage par la pratique

par Pierre Monclos (en partenariat avec le LabRH)

Si l'e-learning des années 2000 digitalisait l'acquisition de connaissances, la formation en ligne a aujourd'hui permis de digitaliser le développement des compétences notamment avec les SPOC. Voyons comment cela fonctionne en pratique.

Pourquoi des formations en ligne pour développer des compétences ?

Le 100 % présentiel a fait son temps et les entreprises, bien avant la crise du Covid-19, se sont tournées vers des formations en ligne pour les projets pour lesquels c'était pertinent.

Si on pense souvent en premier lieu aux avantages budgétaires (pas de frais de location de salle, de déplacement et d'hébergement des apprenants et du formateur), ce n'est pas pour cette raison que la formation en ligne a connu un nouvel essor. En effet, les principales motivations des entreprises qui ont sollicité des formations en ligne sont généralement de trois ordres¹ :

- mobiliser un dispositif de formation **plus efficace** (en raison du thème, du public et/ou de la nécessité de mettre en pratique sur son lieu de travail) ;

...

1. Enquêtes menées par Unow en 2018, 2019 et 2020 auprès de 500 responsables formation d'entreprises de 100 salariés et plus.

...

- proposer un dispositif de formation **plus souple** pour mieux s'articuler avec l'agenda professionnel des apprenants ;
- s'inscrire dans une **logique de digitalisation plus globale**, dans le cadre de la transformation digitale des entreprises et des pratiques de travail.

SPOC : de quoi parle-t-on ?

Les SPOC (*Small Private Online Course*) désignent des formations dotées de plusieurs caractéristiques :

- ces formations sont 100 % en ligne, généralement sur une plateforme de type LMS (*Learning Management System*) ;
- elles sont déclinées en sessions qui ont chacune une date de début, une date de fin, un formateur dédié et une promotion de plusieurs dizaines d'apprenants ;
- elles s'étalent généralement sur plusieurs semaines, avec un rythme d'apprentissage souple (quelques heures par semaine à la convenance de l'apprenant) ;
- elles prennent la forme d'un parcours donnant accès à des ressources et activités ;
- ces formations sont payantes ;
- elles peuvent être interentreprises ou être privatisées pour les collaborateurs d'une même entreprise.

Le SPOC répondant aux critères de la définition légale d'une action de formation professionnelle, il peut être certifiant et éligible

au compte personnel de formation ou autres financements publics de la formation en France.

Sur le plan de la pédagogie

Ces formations sont tout d'abord **tutorées**, c'est-à-dire que le formateur va accompagner individuellement chaque apprenant dans sa montée en compétences. Il corrige les travaux, répond aux questions et fait des feedbacks réguliers à chaque apprenant. Il accompagne aussi collectivement la promotion d'apprenants, en animant les échanges et les activités sur les espaces de discussion et pendant les classes virtuelles (en direct) qui jalonnent le parcours.

Ensuite, **l'apprentissage en groupe** a une dimension phare dans le dispositif. Se former au sein d'une promotion permet d'apprendre de ses pairs, dont on partage souvent le langage, le niveau et les problématiques issues du terrain. Au-delà, le fait pour chaque apprenant de transmettre ses propres expériences et acquis permet de consolider ses propres compétences. L'apprentissage en groupe favorise ainsi les partages de bonnes pratiques, le plaisir de se former au sein d'un groupe et l'efficacité globale du dispositif de formation.

Enfin, **l'apprentissage par la pratique** prend une place inédite, au-delà des quiz et cas pratiques que tout le monde connaît. Les apprenants sont fortement incités à mettre en pratique régulièrement ce qu'ils

...

...

apprennent, condition essentielle pour développer durablement et efficacement des compétences. À distance, ils peuvent prendre autant de temps que nécessaire pour mettre en pratique, sans que cela n'empiète sur le temps de formation des autres apprenants.

Cette mise en pratique peut prendre plusieurs formes :

- la mise en pratique **dans un environnement fictif** : il s'agit d'une activité préparée à l'avance par le formateur et que l'apprenant peut réaliser de manière autonome (exemple : faire le rétroplanning d'un projet sur la base de données fournies dans la formation) ;
- la mise en pratique **via une simulation réelle** : l'apprenant simulera ici avec le formateur et/ou les autres apprenants une situation de travail pour s'entraîner (exemple : simuler un entretien de recrutement pendant une classe virtuelle) ;
- la mise en pratique **en situation de travail** : l'apprenant peut dans ce cas tester ce qu'il a appris directement à son poste de travail (exemple : appliquer une nouvelle méthode de négociation commerciale pendant un rendez-vous avec un prospect).

Et c'est l'articulation de ces trois piliers pédagogiques des formations en ligne qui augmente l'efficacité du dispositif. Ainsi après la mise en pratique, l'apprenant peut s'autoévaluer, demander des feedbacks à ses

pairs et au formateur, puis itérer et recommencer sa mise en pratique. Une boucle vertueuse pour développer des compétences.

Un exemple contre-intuitif avec la prise de parole en public

Votre première réaction en lisant ce titre sera probablement :

« Puisqu'il n'y a pas de réel public présent dans une salle, est-il possible d'apprendre en ligne à parler en public ? »

Cette réaction révèle notre culture de la formation et la force des habitudes. Car si la formation présentielle pour apprendre à parler en public présente des avantages, elle présente aussi des inconvénients majeurs. Comme pour le développement de toutes les compétences et notamment des compétences humaines (soft skills), la traditionnelle formation de quelques jours en salle n'est pas forcément la plus optimale. Le développement des compétences :

- nécessite du **temps**, et concentrer la formation sur deux ou trois jours consécutifs ne favorise pas un ancrage et un développement durable des compétences ;
- est plus efficace quand l'apprenant a la possibilité de tester ce qu'il a appris directement en **situation de travail**, ce qui nécessite d'être à son poste de travail plusieurs fois entre le début et la fin de la formation.

Pour permettre de développer des compétences en ligne, nous avons

...

...

chez Unow appliqué les principes ci-dessus et voici ce que cela donne, en résumé, pour apprendre en ligne à parler en public.

Au démarrage de la formation, l'apprenant découvre quelques concepts sur la communication *via* des ressources. Puis rapidement il passe à la **mise en pratique** en construisant un discours de trois minutes sur un sujet de son choix, discours à faire devant sa webcam ou son smartphone. L'apprenant peut donc essayer son discours autant de fois qu'il le souhaite, puis poster la vidéo ainsi filmée sur la plateforme de formation. Et la boucle vertueuse évoquée précédemment peut s'enclencher :

- l'apprenant commente sa vidéo en s'**autoévaluant** sur ce qu'il juge bien et ce qu'il juge améliorable ;
- les autres apprenants lui font des **feedbacks positifs** pour l'aider à identifier les points forts sur lesquels il peut capitaliser ;
- le formateur lui fait des feedbacks positifs mais ira plus loin en tant qu'expert en lui faisant des **feedbacks d'amélioration** ;
- l'apprenant pourra alors **intégrer** les retours de ses pairs (apprentissage en groupe) et du formateur (tutorat) pour **itérer** et préparer sa prochaine prise de parole.

Ensuite, pour augmenter le niveau de développement des compétences, l'apprenant fait son discours en direct pendant une classe virtuelle. Il n'a donc droit qu'à une tentative, comme s'il était en situation réelle. Et il repasse par la boucle autoévaluation, feedbacks positifs, feedbacks d'amélioration, bilan et itération.

Enfin, l'apprenant se filme en situation réelle, par exemple en faisant une présentation commerciale à un client ou en intervenant dans une réunion devant le comité de direction. Puis il passe une dernière fois par la boucle en quatre étapes pour continuer de progresser et apprendre de sa propre mise en pratique.

Le tout au sein d'un parcours de formation qui lui fournira :

- d'autres possibilités d'interactions avec ses pairs et avec le formateur ;
- des ressources et activités ;
- un suivi et même des encouragements s'il prend par exemple du retard dans le parcours.

C'est de cette manière qu'il aura pu bénéficier des trois piliers pédagogiques du SPOC et de la flexibilité offerte par le digital. De quoi développer des compétences de manière **progressive, mesurable et durable**.

20

Former avec la réalité virtuelle

ÉMILIE GOBIN MIGNOT ET BERTRAND WOLFF

Depuis quelques années, au sein de certains départements d'innovation et d'universités d'entreprise, on entend parler de la réalité virtuelle, cette nouvelle technologie dont les promesses semblent vastes pour l'univers de la formation, mais qui reste encore très floue pour beaucoup.

Quels sont les tenants et les aboutissants de ce média d'un nouveau genre, et comment la réalité virtuelle peut-elle être mise au service des initiatives de formation professionnelle ?

LA RÉALITÉ VIRTUELLE : UNE NOUVELLE VENUE DANS L'UNIVERS DE LA FORMATION

UN MÉDIA QUI VIENT CHANGER LA DONNE

La réalité virtuelle est une technologie qui n'a rien de nouveau : au contraire, elle est presque centenaire ! Ses premières apparitions se font sous la forme de simulateurs de vol, et sont limitées aux laboratoires de recherche et aux départements de Recherche & Innovation de quelques entreprises aérospatiales fortunées. Cependant, au cours des décennies suivantes, elle se développe progressivement pour devenir toujours plus abordable.

Il y a quelques années, la réalité virtuelle apparaissait dans le paysage de la formation, et sous un format aux antipodes de celui des simulateurs de vol. Elle se distribue désormais par le biais de masques de réalité virtuelle, bien plus légers, faciles à manipuler, à des prix plus accessibles pour les entreprises comme pour les particuliers.

Les géants de la tech Facebook et Google se lancent dans la « ruée vers l'or » de la réalité virtuelle en 2014. Facebook annonce le rachat de la société Oculus, se positionnant sur le marché, tandis que Google lance son propre « masque » rudimentaire en carton, le Google Cardboard. La réalité virtuelle commence alors à attirer l'attention.

Mais c'est réellement en 2018 que le monde de la formation professionnelle commence à s'intéresser de près à ce nouveau média, à la suite d'une annonce du géant américain de la distribution Walmart, qui fait l'effet d'un raz-de-marée. Walmart annonce en effet avoir pour objectif de former 1 million de ses salariés en 2019 grâce à la réalité virtuelle. Pour ce faire, Walmart souhaite créer 45 formations immersives et mettre à disposition des collaborateurs 17 000 masques, dans 4 700 magasins sur le territoire américain.

Au-delà de l'effet d'annonce, les résultats préliminaires de l'expérience du distributeur sont impressionnants : le projet pilote enregistre un taux de satisfaction des employés ayant suivi une formation en réalité virtuelle supérieur de 30 % à ceux ayant suivi une formation « classique », et de meilleurs résultats aux tests de validation des acquis sont obtenus dans 70 % des cas. Le taux de rétention des connaissances enregistré, lui, est de 10 à 15 % supérieur à celui d'avant la réalité virtuelle.

Quel est le secret qui se cache derrière ces résultats pour le moins encourageants ? Afin de le comprendre, il faut d'abord se replonger dans les caractéristiques qui rendent le média réalité virtuelle unique : la présence et l'immersion.

Le pouvoir de l'immersion

Reprenons un instant la définition communément admise de « média », que le *Larousse* désigne comme un « procédé permettant la distribution, la diffusion ou la communication d'œuvres, de documents ou de messages sonores ou audiovisuels ». La télévision, la presse, la radio, la photographie... sont donc toutes des médias. Et au-delà de distribuer un message, ils ont pour la plupart un pouvoir : la capacité de captiver leurs auditeurs ou spectateurs, en les plongeant dans le message qu'ils véhiculent.

C'est cette « immersion » sensorielle et émotionnelle qui explique que l'on puisse pleurer en face d'un tableau ou à l'écoute d'une musique. C'est cette même immersion qui suscite des réactions physiologiques comme l'augmentation du rythme cardiaque lorsque l'on regarde un film d'action. L'immersion nous propulse dans des univers imaginaires, nous coupant temporairement de notre environnement d'origine. Mais nous ne sommes pas tous égaux devant cette immersion, qui dépend de notre capacité d'imagination et de concentration individuelle. Ainsi, l'ensemble des médias que nous consommons aujourd'hui n'ont qu'une capacité partielle à nous immerger, à un degré plus ou moins élevé.

C'est là que la réalité virtuelle vient apporter une nouvelle dimension à l'immersion, d'une manière plus complète que tout autre média, grâce à sa botte secrète : la présence.

La réalité virtuelle et la présence

Lorsque l'on immerge un utilisateur dans un univers de réalité virtuelle, le masque contribue à le couper de son environnement réel, lui permettant de dédier toute son attention à l'univers virtuel dans lequel il est transporté. Si le programme est correctement conçu, l'utilisateur peut entièrement s'immerger, jusqu'à oublier que l'univers dans lequel il est plongé est un élément de synthèse, et à l'admettre comme sa nouvelle réalité.

C'est ce que l'on appelle la sensation de présence : le sentiment d'être présent physiquement dans un monde non physique. Ce sentiment peut être repéré lorsque l'utilisateur commence à présenter des réactions physiologiques en réponse à son environnement virtuel (son rythme cardiaque évolue, il essaie de saisir ou d'éviter un élément virtuel rencontré dans la simulation...).

La richesse infinie de ce mécanisme psychologique peut grandement bénéficier à l'univers de la formation. En effet, lorsque le sentiment de présence est induit avec succès, et que l'apprenant immergé dans un univers de réalité virtuelle a atteint un niveau de croyance suffisant pour admettre temporairement que cet univers est « réel », il se retrouve capable d'interagir de manière naturelle, spontanée et intuitive avec cet environnement. Ainsi, la réalité virtuelle permet de créer des environnements apprenants d'un nouveau genre.

LES ENVIRONNEMENTS IMMERSIFS, DES CADRES DE FORMATION UNIQUES

L'environnement est un paramètre crucial de toute formation. Par exemple, des éléments comme l'agencement de l'espace, les couleurs dominantes de la pièce, la luminosité, mais aussi le nombre d'apprenants et la qualité des outils utilisés, ont tous un impact direct sur la disposition de chaque apprenant, et sur sa capacité à assimiler correctement les connaissances transmises.

Pour le e-learning, l'enjeu est similaire : les parcours apprenants digitaux doivent être pensés et conçus pour être fluides, simples à suivre et assez mémorables pour assurer l'ancrage des connaissances acquises.

Ainsi, que cela soit en présentiel ou en ligne, il existe un ensemble de caractéristiques, de prérequis qui permettent de transformer un lieu ou une plateforme en véritable « environnement » de formation, propice à une meilleure assimilation de connaissances ou de compétences. Au-delà du lieu, l'environnement crée et alimente un contexte psychologique, social, un climat général qui favorise l'ancrage des compétences.

L'environnement doit être adapté aux besoins des formateurs : faut-il y créer une ambiance studieuse ? Doit-il au contraire favoriser les échanges, l'expérimentation de chaque apprenant ? Plus l'environnement est réaliste, ou retranscrit une situation réelle, plus l'apprenant est en condition pour réellement s'approprier le contenu de la formation, en projetant le savoir théorique sur une véritable mise en situation.

Le grand enjeu que rencontrent les responsables de la formation aujourd'hui est que ces environnements peuvent s'avérer complexes et coûteux à mettre en place, en fonction des cas d'usage désirés. En effet, les coûts grimpent à mesure que le nombre d'apprenants augmente... En outre, dans une optique de reproduire des situations réelles, certaines formations exigent de recréer des environnements dits « à risque » dans un contexte sécurisé, comme les formations à la maintenance de lignes électriques à haute tension, ou les règles de sécurité sur un chantier.

Dans ce cadre, les formateurs se heurtent souvent à plusieurs difficultés :

- Comment créer des situations bien précises qui retranscrivent la réalité, tout en respectant un budget limité ?
- Comment permettre aux apprenants de découvrir des environnements de travail spécifiques, sans devoir les déplacer dans des centres de formation parfois isolés, leur coûtant parfois plusieurs jours de travail ?
- Comment s'assurer que l'environnement de formation est conçu pour répondre au rythme particulier de chaque apprenant ?

La réalité virtuelle apporte une solution à chacune de ces difficultés, en créant des environnements immersifs, propices à l'apprentissage et dépassant les cadres de la formation professionnelle traditionnelle. En effet, la combinaison d'univers virtuels et du sentiment de présence ouvre un champ des possibles inédit aux acteurs de la formation.

CAS D'ENTREPRISE

Air France KLM

Le groupe Air France KLM, qui emploie près de 85 000 personnes dans le monde et évolue dans une industrie complexe et technique, s'est intéressé très tôt aux bienfaits du digital, comme en témoigne Denis Clément, responsable du développement de la digitalisation et innovation au sein de la formation Air France :

...

...

« En 2014, nous devons former tout notre personnel technique à un nouvel avion qui rejoignait notre flotte, le 787, mais l'avion n'étant pas encore arrivé, impossible de former le personnel ! La situation était d'autant plus compliquée que l'autorité européenne nous imposait de réaliser des formations pratiques avant la mise en service de l'avion. Nous avons donc développé un package de formations en 3D/VR ». L'initiative permet de former l'ensemble du personnel à temps et démontre sa valeur.

« Avant, nous devons envoyer le personnel sur des simulateurs de vols très onéreux. Maintenant nous disposons d'outils de VR utilisables par tous nos formateurs, que nous pouvons débloquer sur demande lorsque des collaborateurs ont envie de se mettre à jour sur certains aspects. »

Les formations du personnel navigant d'Air France KLM sont extrêmement techniques, rigoureuses, et requièrent souvent de se déplacer en centre de formation dédié. L'intégration de la réalité virtuelle dès 2014 a permis au groupe de laisser chaque membre du personnel navigant libre de la gestion et l'optimisation de son emploi du temps, et de réaliser ainsi des gains de productivité significatifs.

LES BÉNÉFICES DE LA FORMATION EN RÉALITÉ VIRTUELLE

LE PASSAGE À L'ÉCHELLE DES INITIATIVES DE FORMATION

La formation traditionnelle, comme on l'a souligné précédemment, s'appuie en partie sur un lieu de formation plus ou moins aménagé afin de favoriser l'apprentissage. L'importance de ce lieu est cependant souvent un handicap pour les responsables de la formation : former des collaborateurs devient complexe et coûteux. Complexe, car il faut organiser l'ensemble de la logistique soutenant les déplacements des collaborateurs de leur lieu de travail à leur site de formation, coûtant souvent aux employeurs plusieurs journées de productivité. Coûteux, car certains environnements de formation sont, on l'a mentionné précédemment, onéreux à reproduire, et chaque journée de formation doit être accompagnée par des formateurs et du personnel dédié. Coûteux enfin lorsqu'une session de formation se déroule sur une chaîne de production, temporairement stoppée ou tournant au ralenti.

La réalité virtuelle est une petite révolution dans l'univers de la formation, dans la mesure où elle libère les formateurs de ces contraintes. En effet, il est possible de reproduire aisément n'importe quel environnement réel ou n'importe quelle situation, puis de diffuser la formation au sein de l'organisation en distribuant aux équipes locales le matériel nécessaire, qui est constitué de masques de réalité virtuelle, de manettes et de serveurs. Ainsi, plus besoin d'envoyer vingt personnes en Chine pour une *Learning*

Expedition sur le futur de l'industrie 4.0 : les locaux d'une usine peuvent être reproduits virtuellement, pour permettre ensuite à de larges populations d'apprenants de visiter ces locaux à l'envi, sans contraintes de déplacement, de temps perdu ou d'autorisations de visite !

Ainsi, la réalité virtuelle permet de créer des expériences apprenantes « scalables », disponibles à la demande pour tous les membres d'une organisation, contribuant ainsi à diffuser l'accès au savoir, à l'échelle.

CAS D'ENTREPRISE

Hennessy

La société Hennessy, leader mondial de la production de cognac, a souhaité utiliser la VR pour former ses équipes d'ouvriers dans le cadre de l'inauguration d'une usine de production fin 2017. Avant de pouvoir découvrir leur lieu de travail, les collaborateurs ont tous suivi une formation de découverte et d'initiation à leur poste, en réalité virtuelle. La démarche d'Hennessy s'inscrivait dans un objectif triple. Les 26 000 m² d'usine ont été modélisés en amont de la construction pour :

- accompagner la finalisation de la conception, l'optimisation des postes de travail et la circulation dans l'usine, l'adaptation des espaces, la luminosité, etc. ;
- impliquer les salariés en amont de l'aménagement ;
- entraîner les équipes de sécurité (et l'ensemble du personnel) à détecter une panne, ou à réagir en cas d'urgence par exemple.

La démarche a permis aux équipes de production de se familiariser avec leur futur environnement de travail, mais également aux gestionnaires de flux d'observer l'ensemble des questions logistiques intervenant sur le site en amont de leur prise de poste.

Recréer grâce à la réalité virtuelle des environnements de formation à faible coût tout en réalisant des économies d'échelle est un avantage non négligeable, qui peut profiter à toutes les typologies d'entreprises, et non pas uniquement aux organisations industrielles. En effet, la formation en présentiel, le coaching, les *Learning Expeditions*, etc., sont des formats dont l'efficacité est indiscutable, mais qui ne permettent tout simplement pas de passer à grande échelle et de former de larges populations d'apprenants sans dépenser de larges enveloppes budgétaires, une prouesse que seule la réalité virtuelle rend possible.



L'avis des Startupper

Comment intégrer la réalité virtuelle dans un parcours *blended learning* ?

par Laetitia Doukhan, chef de projet « Immersive Learning », Reality Academy (en partenariat avec le LabRH et le MagRH)

Il existe différentes façons d'intégrer la VR à son parcours de formation, dans une stratégie globale de *blended learning*. L'objectif est de rendre l'apprenant acteur du contenu de sa formation afin de l'engager dans le processus d'apprentissage et d'obtenir de meilleurs résultats. Avec la VR, l'apprenant est immergé dans une scène de la vie professionnelle telle qu'il sera amené à la rencontrer. C'est comme si le salarié s'entraînait directement sur le terrain, sans risque, autant de fois qu'il le souhaite, et à moindre coût.

On peut recourir à différentes modalités pour diffuser un contenu immersif. Le premier est l'utilisation de casques de réalité virtuelle qui permettent l'immersion totale de l'apprenant dans n'importe quelle situation. Depuis 2018, le coût d'acquisition des casques VR a fortement diminué, rendant abordable le déploiement de solutions VR à grande échelle. De plus, il n'est plus nécessaire d'investir dans un ordinateur surpuissant pour faire fonctionner votre casque VR. Si votre souhait est d'avoir plusieurs personnes en immersion simultanément, il existe des casques économiques (prix

d'entrée autour de 200 euros), sans fil et autonomes. Pour les formateurs, il est très simple de transporter une dizaine de casques autonomes dans une mallette de taille moyenne.

Les casques Premium tels que l'Oculus RIFT S ou l'HTC Vive vous permettront de partager l'expérience vécue à l'intérieur du casque sur un écran en temps réel. Ces casques plus puissants fonctionnent grâce à un ordinateur optimisé pour la VR. Ils sont idéals pour faire des démonstrations VR en public, ou pour les formations individuelles monitorées (l'apprenant est guidé par un formateur pendant toute l'expérience).

Il est également possible de diffuser vos formations à grande échelle avec le développement d'une application mobile pour l'interactivité ou en hébergeant la vidéo 360 sur YouTube VR. En plaçant des lentilles VR sur leur smartphone de type « cardboard » ou « Homido Mini », l'apprenant peut profiter de l'expérience en immersion de n'importe où. Moins immersif que la diffusion sur casque, cela reste un moyen de rafraîchir la mémoire des employés sur le modèle de l'e-learning.

RÉPÉTER UN GESTE À L'INFINI, EN TOUTE SÉCURITÉ, GRÂCE À LA RÉALITÉ VIRTUELLE

Au-delà des gains de productivité mentionnés précédemment, l'amélioration des conditions de sécurité des apprenants est elle aussi non négligeable. En effet, la réalité virtuelle permet, on l'a souligné, de reproduire n'importe quelle situation réelle, même des situations non souhaitables qui pourraient être qualifiées de dangereuses, comme une chute d'objet, une collision, etc.

Les risques professionnels sont une source d'inquiétude pour l'ensemble des employeurs, et sont une réelle menace à la fois pour la santé des collaborateurs, mais aussi pour la rentabilité des entreprises. Ainsi, le respect des consignes de sécurité et la connaissance de ces risques sont une partie essentielle des processus d'*onboarding* et de formation continue d'une entreprise, en particulier lorsqu'il s'agit de collaborateurs exposés à des environnements à risque (comme les techniciens, les travailleurs sur les chantiers...). Le problème qui se pose souvent aux formateurs, c'est qu'il est difficile d'inculquer un réflexe de sécurité à quelqu'un en pariant uniquement sur la théorie, et sans mettre cette personne en situation ; mais il n'est cependant pas souhaitable non plus de mettre cette personne en situation de risque ! La meilleure solution pour résoudre ce paradoxe ? L'usage de la réalité virtuelle, qui permet de recréer la situation dangereuse, tout en libérant l'apprenant du risque réel et physique d'être blessé.

C'est une des grandes forces de la réalité virtuelle que de simuler des situations et des environnements dangereux, rares, coûteux ou même impossibles à recréer dans la réalité – dans l'environnement immersif, chaque apprenant peut travailler et appliquer les consignes de sécurité à loisir, sans s'exposer à un danger quelconque.

Outre les situations de risque, il est possible dans un environnement virtuel de répéter un geste à l'infini, donnant aux apprenants le loisir de pratiquer et d'apprendre à leur rythme, ce que le présentiel ne permet pas forcément toujours. C'est ce dont se sont rendues compte de nombreuses entreprises, qui ont ainsi créé des formations d'apprentissage d'un geste spécifique, couvrant des cas d'application extrêmement variés, allant de la pose de peinture à la manipulation des outils de manutention en entrepôt.

CAS D'ENTREPRISE

SNCF

L'immobilisation d'un TGV coûte 7 000 euros par heure. Un coût non négligeable quand il faut apprendre aux nouvelles recrues de la SNCF à réaliser des opérations de maintenance. Afin de développer une alternative plus économique à la formation en présentiel, la SNCF a développé un programme pour apprendre à accoupler et désaccoupler des rames. Cette application en réalité virtuelle permet d'apprendre le séquençage des gestes

...

...

nécessaires à réaliser dans le cadre d'une opération. Elle contribue également à mitiger l'état de nervosité et de stress des opérateurs avant de passer de la formation virtuelle à la réalité du terrain. Un gain de temps et d'argent significatif pour passer à l'échelle sur l'*onboarding* de tous les nouveaux opérateurs techniques.

LA RÉALITÉ VIRTUELLE A UN IMPACT MESURABLE ET GÉNÈRE UN RETOUR SUR INVESTISSEMENT SUR LA FORMATION

L'un des grands intérêts du digital, c'est qu'en ligne, tout est mesurable et interconnectable. Ainsi, ces dernières années ont vu naître de nombreux services et applications, qui, interconnectés, viennent créer une valeur ajoutée plus large et plus riche.

Par exemple, l'intelligence artificielle permet d'adapter le contenu des formations en ligne aux profils des apprenants, tandis que l'automatisation permet de fluidifier les parcours apprenants, et que les outils d'analyse permettent de suivre et mesurer les niveaux d'usages de ces mêmes parcours.

Tous ces outils permettent aux formateurs de créer des formats nouveaux, de mesurer leur efficacité, d'itérer sur leurs initiatives...

L'ère digitale a ouvert la porte à notre capacité de mesurer les initiatives de formation, qui devient toujours plus précise.

La réalité virtuelle est un excellent moyen d'intégrer ce bénéfice. En effet, il est simple de l'intégrer dans des dispositifs de formation existants, en tant que brique virtuelle venant compléter ou enrichir des formations en présentiel.

Une fois intégrée à un dispositif de formation, il est possible d'en mesurer de nombreux aspects :

- les indicateurs de l'expérience de formation : taux de complétion, niveau de difficulté des programmes, scores réalisés par les apprenants... ;
- les indicateurs relatifs au contenu de la formation : quel est le niveau d'engagement des apprenants, quelles sont leurs réactions au contenu... ;
- les indicateurs de « l'après » : taux de rétention des acquis, progrès des apprenants...

Ainsi, cette capacité de mesure et de suivi permet aux responsables de formation de mieux comprendre la valeur, l'efficacité et l'impact de leurs initiatives rendant de ce fait bien plus tangible la mesure du ROI (*Return on Investment* ou Retour sur Investissement) des efforts de formation professionnelle.

UN SYSTÈME DE FORMATION DISPONIBLE EN « SELF-SERVICE »

À l'image de tout outil digital, la réalité virtuelle est caractérisée par sa disponibilité immédiate, à la demande. Ainsi, si tant est que les apprenants possèdent le matériel approprié (un masque de réalité virtuelle), il leur est possible d'accéder à des programmes de formation à tout moment, qu'ils soient en voyage, au bureau ou tout simplement chez eux.

Cette disponibilité multimodale, combinée à la puissance de l'immersion qu'elle induit systématiquement chez ses utilisateurs, en fait une arme redoutable pour la formation.

LA RÉALITÉ VIRTUELLE REMET L'HUMAIN AU CŒUR DE L'APPRENTISSAGE

Au-delà des avantages techniques qu'elle offre aux formateurs, la réalité virtuelle a aussi un pouvoir inédit : celui de mobiliser toute l'attention de ses utilisateurs, en les coupant entièrement du réel, pendant toute la durée de l'expérience de formation.

Dans ce cadre, la concentration et les facultés cognitives et sensorielles de son utilisateur sont entièrement sollicitées et mises au profit de l'apprentissage. C'est cette particularité qui en fait un outil unique : sa capacité à captiver totalement ses utilisateurs.

L'intérêt de plonger des apprenants dans un univers immersif est donc de recentrer l'expérience apprenante sur chacun d'entre eux, en leur laissant le loisir de vivre l'expérience et d'en assimiler les apprentissages à leur rythme, à leur manière et à leur niveau.

La réalité virtuelle remet ainsi l'humain au cœur de l'apprentissage, faisant de la technologie un simple vaisseau.

C'est ce qui la rend également pertinente pour le travail des compétences comportementales, dites « soft skills ».

Souvent, les formations en réalité virtuelle portant sur ce type de compétence sont accompagnées par un coach, un formateur ou un opérateur, dont le rôle est d'offrir du feedback en temps réel à l'apprenant, afin de compléter l'expérience immersive et pour s'assurer de son bon ancrage.

La réalité virtuelle est ainsi largement utilisée aujourd'hui pour :

- apprendre à parler en public ;
- s'entraîner à l'art de la négociation et de la vente ;
- renforcer son leadership et ses capacités managériales ;
- travailler l'empathie et la compassion.

CAS D'ENTREPRISE

Orange : s'entraîner à parler en public devant une audience virtuelle

Pour permettre à ses collaborateurs de travailler leurs talents oratoires, le groupe Orange utilise un simulateur de prise de parole en public, « Do You Speak VR », développé par la société Digital & Human. L'utilisateur doit tout simplement amener, lors de la formation, un support de présentation (par exemple un document qu'il ou elle souhaite présenter), le charger dans le programme de simulation et enfiler le masque de réalité virtuelle.

Instantanément, l'apprenant se retrouve en face d'une centaine de personnes ! Le trac monte très rapidement, malgré le caractère virtuel de l'auditoire.

En effet, un formateur ou coach certifié est aux manettes à côté de l'apprenant, et gère en temps réel les réactions du public. Il lui est possible de faire prendre un air ennuyé, contrarié, surpris ou encourageant à chaque personne du public virtuel, mais également de lui faire poser des questions plus ou moins déstabilisantes.

Ainsi, l'apprenant peut recevoir en temps réel un retour sur sa prestation, tant en termes de gestuelle et d'élocution, que sur sa manière de dérouler sa présentation à l'oral. Le programme est reproductible à l'envi, et permet donc de travailler, essai après essai, à s'améliorer en continu sur sa capacité à prendre la parole et à être à l'aise en face d'un large auditoire.

LA RÉALITÉ VIRTUELLE : UNE NOUVELLE FORME D'EXPÉRIENCE

L'intérêt fondamental du média réalité virtuelle repose dans sa capacité à rendre perceptible pour le cerveau humain des concepts, sous forme virtuelle. Cette forme virtuelle devient ainsi potentiellement libérée des contraintes du réel, le rendant secondaire. C'est une riche opportunité pour les formateurs, qui peuvent ainsi créer des expériences apprenantes à l'envi, sans être soumis aux contraintes habituelles liées à l'apprentissage en présentiel, mais en préservant l'impact final sur l'apprenant.

CRÉER DES UNIVERS APPRENANTS UNIQUES ET MULTISENSORIELS

Lors d'une expérience immersive en réalité virtuelle, de nombreux sens sont sollicités, grâce aux différents équipements qui sont mis à disposition des utilisateurs. D'abord la vue, grâce au masque. Ensuite, le toucher, grâce à ce que l'on appelle la « simulation haptique » : une fonction tactile qui permet de solliciter le sens du toucher de

l'utilisateur, mais également un retour de force, par le biais de manettes. Enfin, l'ouïe, grâce aux micros intégrés dans la plupart des masques de réalité virtuelle.

Théoriquement, il est aussi possible de stimuler les autres sens humains, comme l'odorat, en intégrant aux expériences des odeurs, qu'elles soient naturelles ou de synthèse, mais la capacité de la réalité virtuelle à solliciter trois des sens principaux que sont la vue, le toucher et l'ouïe permet déjà d'offrir une dimension multisensorielle à toute expérience immersive, rendant le contexte de formation aussi efficace que les sessions présentielles.

L'EXPÉRIENCE COMME MOTEUR D'APPRENTISSAGE

Et le grand intérêt d'une expérience (individuelle ou collective), ce sont les émotions qu'elle suscite. En effet, l'association des émotions au processus d'apprentissage renforce ce dernier, en permettant à l'apprenant d'aller au-delà de la facette purement cognitive de son apprentissage.

Ainsi, nous sommes tous bien plus susceptibles de nous souvenir des moments de notre vie marqués par l'émotion et l'action, qui apportent des teintes plus vives à la mémoire. C'est toute la force de l'expérience apprenante, dont les conditions, si elles sont bien maîtrisées par les formateurs, aident à renforcer la concentration des apprenants et leur rétention des acquis. De ce fait, la grande promesse de la réalité virtuelle est simple : remettre l'humain et l'expérience au cœur de l'apprentissage, tout en enrichissant le processus grâce au meilleur de ce que peut apporter le digital.

Ce nouveau média implique cependant des usages nouveaux : la durée d'immersion doit être correctement cadrée et les expériences immersives doivent être pensées en fonction du contexte des entreprises qui les déploient. Autrement dit, les formateurs et les ingénieurs pédagogiques doivent aujourd'hui inventer les grammaires d'usage, d'écriture et les bonnes pratiques de la formation immersive. Et il reste encore tant à faire et à explorer ! Nous n'en sommes aujourd'hui qu'aux débuts de la formation en réalité virtuelle. Les entreprises pionnières se sont emparées de la technologie, mais les meilleures pratiques restent à tester et à définir. Les formateurs et les ingénieurs pédagogiques qui décident de se pencher en ce moment même sur le sujet sont les architectes de la formation de demain. Ils sont plus que jamais indispensables dans la conversation autour des contenus et des modalités pédagogiques de ces briques virtuelles dans le cadre de parcours apprenants.

IA et développement des compétences : vers des « organisations apprenantes augmentées » ?

MICHEL BARABEL ET THIERRY BONETTO

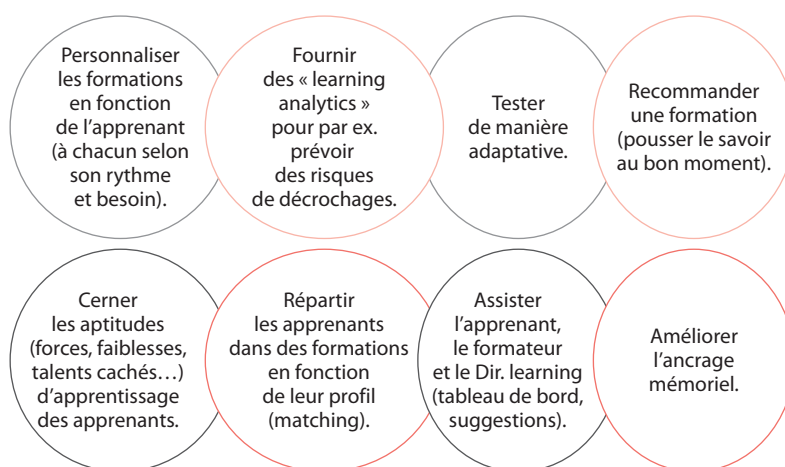
Pour s'imposer dans cet environnement hyperconcurrentiel, les entreprises doivent relever trois défis :

- créer les conditions d'un développement « en continu » des collaborateurs, à la fois pour assurer les compétences nécessaires à la performance, et permettre l'évolution professionnelle dans l'entreprise ou en dehors, c'est-à-dire favoriser l'employabilité ;
- accompagner les transformations et notamment assurer les actions de « *reskilling* » / « *upskilling* » rendues nécessaires par la 4^e révolution industrielle et l'empreinte croissante des technologies ;
- enfin, progresser comme « entreprise apprenante » (cf. chapitre 7), afin de faciliter l'adaptation en continu des métiers, des individus et des équipes dans un environnement qui change rapidement. Les opportunités d'apprentissage sont d'ailleurs, d'après une enquête LinkedIn (2019), considérées par les individus comme le deuxième facteur d'engagement après la nature du travail – et le premier facteur de départ lorsque ces opportunités ne sont pas suffisantes.

LES PROMESSES DE L'IA POUR LE CHAMP DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Les techniques de l'intelligence artificielle sont en capacité de bouleverser la construction des plans de développement des compétences, et de repenser les modes d'apprentissage formels et informels et le fameux modèle « 70/20/10 » (voir Focus). Il s'agit d'augmenter l'expérience apprenante grâce à la puissance des algorithmes nourris au Big Data.

À ce titre, les usages de l'IA dans le domaine du développement des compétences sont variés et concernent toute la chaîne de valeur : positionnement en amont, test, formation personnalisée... comme en atteste la figure ci-dessous.



Les usages de l'intelligence artificielle dans le domaine du développement des compétences

(Source : Michel Barabel, 2020)

En particulier, comme le montre bien Ezratty (2020)¹, c'est avant tout sur les fonctions concernant le plan cognitif que l'IA peut apporter une valeur ajoutée à l'apprenant (cf. tableau ci-après). *A contrario*, sur les plans socio-affectif, motivationnel et métacognitif, dans la majorité des cas, les interventions ne peuvent être confiées qu'à des tuteurs humains ou faire l'objet d'actions partagées entre tuteurs humains et robots.

1. Ezratty O., « Les applications de l'IA dans le domaine de l'éducation », *Mag RH*, février 2020, p. 112-115. <http://www.reconquete-rh.org/MagRH9.pdf>

Répartition des activités entre l'homme et les robots

Fonctions	Plan cognitif	Plan socio-affectif	Plan motivationnel	Plan métacognitif
Accueil et orientation	Informar sur les dispositifs de formation	Initier la construction d'une sentiment d'appartenance	Faire émerger les objectifs personnels de l'apprenant	Inciter l'apprenant à faire le point sur ses stratégies cognitives
Organisation	Présenter les méthodologies appropriées	Réguler la dynamique de groupe	Accompagner les processus d'autonomie	Faciliter la planification de l'apprentissage
Pédagogie	Apporter des réponses ou les susciter Remédier	Faciliter la collaboration des apprenants	Proposer des activités significantes	Susciter l'expression critique sur le dispositif
Socio-affectif Motivation	Personnaliser le soutien à l'apprentissage	Rompre l'isolement de l'apprenant	Lutter contre l'abandon	Faire prendre conscience de ses habiletés à collaborer
Technique	Aider à maîtriser l'environnement d'apprentissage	Susciter l'entraide technique entre apprenants	Encourager l'utilisation des outils	Susciter la prise de distance réflexive sur les usages des outils
Métacognition	Faire conscientiser ses préférences cognitives	Faciliter la prise de conscience des états affectifs / tâches	Faire identifier les motivations intrinsèques	Inciter l'apprenant à apprendre à apprendre
Évaluation	Annoncer clairement les critères d'évaluation	Produire des rétroactions à portée formative	Encourager et féliciter	Aider à s'autoévaluer

En gris, les interventions pouvant être confiées à un robot ayant été préalablement formé
En orange foncé, les interventions partagées par un robot et les tuteurs humains
En orange clair, les interventions ne pouvant être confiées qu'à des tuteurs humains

(Source : Ezratti, 2020)

FOCUS

Le modèle 70:20:10

Nous apprenons tous selon différentes modalités : formations formelles structurées, présentielles ou/et à distance (10 % de ce que l'on apprend) ; apprentissage social (20 % de ce que l'on apprend), *via* par exemple des approches de *mentoring*, *coaching*, *peer-learning* ; et apprentissage « en situation de travail » (70 % de ce que l'on apprend), grâce à l'accès démultiplié à des ressources digitales « où et quand je le veux ».

...

...

Voici les cinq modalités clés des personnes les plus performantes¹ :

1. 10 % apprennent à maîtriser les bases de manière structurée ;
2. 10 à 20 % ont des centaines d'heures de pratique sous la direction de personnes expérimentées ;
3. 20 % sont intégrées dans une communauté professionnelle avec des coachs, des mentors et le soutien des managers ;
4. 70 % bénéficient de ressources d'apprentissage simples (« performance support ») dans leur situation de travail (« au bout des doigts ») ;
5. 70 % ont des milliers d'heures d'expérience et de réflexion.

Détaillons ensemble quelques usages de l'IA selon les trois modalités d'apprentissage (10/20/70).

PROGRAMMES DE FORMATION FORMELS ET « ADAPTIVE LEARNING »

Les formations formelles prennent, pour être efficaces, la forme de parcours mobilisant diverses modalités pédagogiques : classes présentielles ou virtuelles, modules digitaux, tutorat, mise en application, etc. La crise sanitaire démarrée en mars 2020 a d'ailleurs favorisé la construction de tels parcours, plutôt que des séminaires présentiels, et a augmenté la part du digital. Le bénéfice de tels parcours est double :

- ancrer plus fortement les apprentissages grâce à la mise en application en situation de travail, en alternance avec les séquences d'acquisition de compétences, et ceci dans la durée, permettant la consolidation par la répétition et l'engagement actif ;
- focaliser les sessions « synchrones » sur les échanges et les travaux d'application, plus que sur l'acquisition de connaissances – et donc optimiser le temps en formation présentielle ou en classe virtuelle.

L'IA renforce la personnalisation de ces parcours grâce à l'utilisation des données (ce que certains appellent « *adaptive learning* »). La collecte de données intervient à différents moments du programme :

- tests de positionnement en début de programme pour définir le profil de l'apprenant (style d'apprentissage, niveau de maîtrise du sujet, préférences...). L'IA peut notamment permettre de réduire le nombre de questions nécessaires pour évaluer un apprenant ;
- collecte d'informations tout au long du programme (résultats obtenus, temps passé sur les activités, décrochage...), pour adapter en permanence les activités.

Il s'agit de faire en sorte, grâce aux algorithmes, de proposer les « grains pédagogiques » les plus pertinents, tant sur le fond que sur la forme :

- de façon « macro », à partir d'un positionnement initial de chaque apprenant, dont le calibrage s'affine progressivement par l'entraînement des algorithmes à partir des données accumulées ;

1. Source : 70:20:10 Institute.

- de façon « micro », en adaptant en continu le rythme (pousser un contenu au bon moment, définir la charge de travail...), le niveau de difficulté, les activités (par exemple les questions posées aux apprenants), ou encore en optimisant la constitution des groupes pour les « classes » présentielles ou virtuelles.

FOCUS

Neurosciences, IA et tests

Plusieurs travaux en neurosciences ont démontré que le fait de passer un test après une session d'apprentissage, au lieu de refaire des études, améliorerait la rétention et le transfert des connaissances à long terme. De plus, le fait de recevoir des feedbacks pour corriger les approximations et les erreurs commises durant le test est également crucial. À ce titre, l'IA permet de multiplier les tests adaptatifs (choix de la question suivante en fonction des résultats donnés à la question), mais également les feedbacks donnés par un chatbot de manière automatique.

L'efficacité de ces dispositifs tient à la fois de l'optimisation du temps de formation par la pertinence des ressources proposées, et de l'ancrage mémoriel renforcé, grâce à l'analyse en continu de la progression des apprenants.

CAS D'ENTREPRISE

IBM

Grâce à un algorithme apprenant sur la base des promotions passées, IBM peut diffuser en amont des sessions de formations présentielles des ressources pédagogiques ciblées, en contenu et en format. Il s'agit de donner toute leur puissance et efficacité aux sessions présentielles grâce à la pertinence des activités réalisées en amont.

L'IA peut être particulièrement utile dans le cadre de dispositifs digitaux tels que les MOOC, en donnant aux formateurs des informations utiles pour identifier en amont les décrocheurs et ainsi pouvoir intervenir à temps pour les réengager et les réassurer.

FOCUS

Attention à l'*adaptive learning* !

L'un des aspects de l'adaptation de l'apprentissage aux profils des apprenants est de leur proposer des ressources pédagogiques dans un format correspondant à leur « style d'apprentissage ». Or, les neurosciences nous enseignent que, même si nous avons des préférences, notre apprentissage s'améliore lorsque nous utilisons différents et idéalement tous les styles d'apprentissage !

Ainsi, si l'adaptation au style d'apprentissage préféré peut être efficace à court terme, son utilisation excessive peut être contre-productive à long terme, en n'aidant pas l'apprenant à mieux apprendre ! Cela signifie que nous devons équilibrer l'apprentissage « à court terme », basé sur les préférences, avec le développement « à long terme », en utilisant tous les styles, pour devenir un « apprenant adaptatif »...

FOCUS

Les limites du *machine learning*

Pour fonctionner efficacement (qualité du système de recommandations), un algorithme de *machine learning* a besoin de données en quantité extrêmement importante. En effet, les données sont l'instrument qui permet à l'IA de comprendre et d'apprendre la manière dont les humains pensent. Plus un système *machine learning* reçoit de données, plus il apprend et plus il devient précis. Or, dans le domaine du développement des compétences, la collecte des données est relativement faible du fait d'un nombre limité d'apprenants (variable selon la taille de l'entreprise) au sein d'une entreprise et de la fréquence de leur connexion (au mieux quelques fois par semaine). On est très loin des données collectées par Google, Amazon et autres Netflix.

Il en résulte deux conséquences :

- le choix de solutions qui consolident les data d'apprenants de nombreuses entreprises. Il existe donc une prime aux leaders du marché ;
- la nécessité de ne pas communiquer au début d'un projet sur la mise en place d'un système de recommandations basé sur les data. Il est plus prudent de le faire une fois que le nombre de data accumulées est suffisamment conséquent pour que les recommandations soient perçues comme utiles par les apprenants. En fonction de la taille de l'entreprise et de l'activité des apprenants, on estime cette durée allant de 6 à 24 mois.

CAS D'ENTREPRISE

Enedis

Dans le cadre de son programme dédié aux managers de proximité, Enedis a souhaité automatiser le pilotage de la formation par les compétences tout en optimisant le temps consacré à apprendre en faisant appel aux solutions IA développées par Domoscio. Dans un premier temps, un test de positionnement adaptatif a été mis en place afin d'évaluer le niveau de connaissances de chaque manager vis-à-vis du référentiel d'Enedis. En fonction de son profil et de ses résultats, chaque manager s'est vu recommander des modules de formation adaptés. À l'issue du parcours, le manager est repositionné afin d'évaluer sa montée en compétences. Les algorithmes d'intelligence artificielle de Domoscio estiment alors l'impact des recommandations sur la progression des MPRO et identifient des parcours plus optimaux en fonction des différentes typologies d'apprenants. Par ailleurs, l'IA améliore le pilotage du dispositif des responsables formation qui, tout au long du parcours, ont accès à des tableaux de bord leur permettant d'identifier de potentielles actions de formation à mettre en œuvre, au niveau individuel et collectif.

(Source : Blog Domoscio <https://domoscio.com/enedis-choisit-domoscio-et-beedeez-pour-augmenter-la-formation-de-ses-managers/>)

COMMUNAUTÉS ET APPRENTISSAGE SOCIAL : L'ACCÉLÉRATION !

On le sait, l'apprentissage est éminemment social. Les technologies et les algorithmes ont le potentiel « d'augmenter » cette dimension essentielle. Par exemple, la technologie et les algorithmes peuvent « augmenter » l'apprentissage social au sein des communautés de pratiques, avec :

- la possibilité pour les collaborateurs de surmonter un obstacle au moment où il survient, en recevant rapidement des conseils d'experts et de pairs ayant été confrontés à la même difficulté sur une plateforme de type « réseau social », tel le dispositif mis en place par Generali France dans son réseau de distribution ;
- l'utilisation de chatbot pour répondre aux questions les plus fréquentes, l'algorithme étant entraîné par les réponses des experts, mais aussi par tous les contributeurs au dispositif. La valeur ajoutée du bot est qu'il opère 24 heures sur 24 et est capable de conseiller, stimuler, engager, évaluer et corriger l'apprenant de manière réactive (à la demande de l'apprenant) ou proactive (à l'initiative du bot en fonction de l'analyse des données collectées) ;
- la proposition automatique, dans le « flux » d'activité, de s'inspirer d'une expérimentation réussie ailleurs, ou/et de contacter un expert identifié dans le réseau. Il s'agit de suggérer une pratique intéressante à un employé pour l'aider au moment même de réaliser son activité.

Il y a là la possibilité d'une collaboration inédite entre intelligence artificielle et intelligence collective : l'IA étant d'une certaine façon « entraînée » non seulement par quelques experts, mais par l'ensemble des contributeurs sur un thème donné, et apportant des réponses à des besoins individuels en capitalisant sur cette intelligence collective.

FOCUS

Apprendre, ce n'est plus seulement transmettre, mais aussi coconstruire

L'IA se construit à partir de données du passé. Le risque est grand d'appauvrir les processus d'apprentissage en normalisant les parcours et en limitant les bifurcations et les capacités d'innovation. En effet, dans un monde incertain et changeant, les succès d'hier ne forgent pas forcément les recettes de demain.

Ainsi, bien souvent, *les chemins les plus apprenants sont ceux les moins empruntés*. Une *Learning Expedition*, par exemple, permet de rencontrer des organisations et des personnes hors des sentiers battus et de son secteur d'activité, pour apprendre de ce qu'elles font et pourquoi ; il ne s'agit plus de repérer des « bonnes pratiques », mais de « traverser les frontières », s'inspirer de territoires différents, pour imaginer des pratiques non encore explorées, et qui feront peut-être la différence dans son propre contexte.

Il ne faut donc pas systématiser le recours à l'IA, qui doit être un dispositif parmi d'autres, et laisser la place à « l'apprentissage non prévu », aux sources d'inspirations improbables, à la « vraie ouverture » ! C'est souvent ainsi que l'on désapprend, pour mieux apprendre...

« AUGMENTER » L'APPRENTISSAGE EN SITUATION DE TRAVAIL ?

Le digital outille depuis longtemps l'apprentissage en situation de travail, en permettant au collaborateur d'accéder à des « capsules de formation » au moment où il en a besoin : par exemple retrouver des « tuyaux » sur le feedback avant une réunion avec un équipier ; ou consulter des vidéos pour être capable de réaliser une activité nouvelle.

Trois évolutions viennent renforcer considérablement l'efficacité de tels dispositifs :

- la réalité virtuelle/augmentée, qui permet une situation immersive et engageante, permettant l'amélioration du « geste professionnel » ;

- le coaching à distance : par exemple chez Engie, où des opérateurs de maintenance analphabètes peuvent entrer en contact avec des « coachs » capables de « voir » la situation (*via* vidéo) et conseiller sur la façon de faire ;
- la capacité de l'IA à suggérer des graines pédagogiques « dans le flux de travail », en fonction du profil du collaborateur (ancienneté dans le poste, maturité dans la pratique, performance dans le poste, etc.).

FOCUS

Apprendre, c'est travailler

70 % (au moins) de ce que l'on apprend est issu de l'expérience : c'est ce que l'on appelle souvent « *learning by doing* »... Encore faut-il se rendre compte que ce n'est pas en « faisant » que l'on apprend, mais en prenant du recul par rapport à notre action et ses résultats, afin d'en tirer un « retour d'expérience », vraie source d'apprentissage.

La technologie permet d'accéder à des ressources de formation en situation de travail, grâce à des « aides en ligne » souvent appelées « performance support », ou plus récemment à du *micro-learning* ou d'autres modalités : vidéo, réalité virtuelle.

Alors que le collaborateur devait demander une telle ressource, l'IA permet de la suggérer.

De récents travaux ouvrent aussi une alliance inédite : celle de l'IA et de l'intelligence émotionnelle. Par exemple, si vous êtes confronté à une difficulté d'utilisation d'un système, la machine peut « lire » votre humeur et vous proposer une aide simple pour la surmonter !

Plus largement, les algorithmes permettent « d'augmenter » deux points majeurs liés à l'apprentissage :

- mobiliser l'attention : en apportant une aide rapidement au moment du besoin, tel le « coach digital » d'IBM, la réponse devant arriver en moins de 50 secondes pour que le collaborateur s'en saisisse pour apprendre et réaliser son activité ;
- apporter cette aide en connexion avec une émotion – car l'on sait que l'émotion renforce la motivation d'apprendre. Par exemple en « détectant » le besoin sur la base d'une réaction émotionnelle, comme indiqué ci-dessus. Ou encore en « générant » une émotion : imaginez un chatbot qui vous dit : « *écoute, cela fait quatre fois que je te donne cette information, il s'agirait de la retenir* »...



L'avis des Startuppers

Autoformation et gestions des compétences,

par Philippe Decottignies, Neuronys¹

(en partenariat avec le Lab RH et le Mag RH)

Même si une partie du temps de vos collaborateurs est officiellement allouée à la formation, matérialisée par des cours disponibles en ligne sur l'intranet de l'entreprise ou par des cours en présentiel dans les locaux de l'entreprise ou dans un centre de formation, vos collaborateurs vont néanmoins passer bien plus de temps à lire de leur propre initiative des documents internes (issus par exemple de la base documentaire que vous venez de mettre en place) ou des articles sur Internet pour pallier un besoin immédiat d'information, et donc de formation tout court.

Le Traitement Automatique du Langage Naturel (NLP en anglais pour « *Natural Language Processing* ») peut dès lors s'avérer très utile.

En effet, cette technique issue de l'intelligence artificielle se charge d'extraire de l'information pertinente à partir de ces données textuelles non structurées. En particulier, le traitement automatique du langage naturel va permettre :

- d'extraire des mots-clés ou des thématiques ;
- de synthétiser des documents ;

- de rechercher des entités nommées, s'appuyant sur un graphe de connaissance, en vue d'élargir la lecture vers des documents connexes ;
- de générer automatiquement des questions ;
- de détecter des similarités entre une bonne réponse et la réponse donnée par l'utilisateur.

Grâce à ces innovations en traitement du langage naturel, il est possible de transformer la lecture passive d'un document en une lecture active, permettant au collaborateur de rapidement voir les points importants, de relier sa lecture à des concepts connexes et de se faire interroger automatiquement pour l'aider à mémoriser ce document. La lecture anonyme d'un document devient ainsi une microformation. Avec cette solution, non seulement le temps d'autoformation de vos collaborateurs est maintenant comptabilisé, mais surtout la cartographie des compétences de vos collaborateurs est beaucoup plus précise. La notion d'intelligence collective prend alors tout son sens : ce sont bien vos collaborateurs qui participent à son enrichissement avec l'ensemble de leurs lectures actives.

1. CEO et cofondateur de Neuronys (www.neuronys.ai), start-up spécialisée dans le traitement du langage naturel (NLP) qui développe le projet UQUIZ, une IA capable de poser automatiquement des questions pour vérifier votre compréhension d'un texte.

Un point de vigilance cependant : pour éviter le sentiment de surveillance que pourrait ressentir le collaborateur, il est préférable de lui laisser l'initiative de transformer sa lecture passive en une microformation assistée par l'intelligence artificielle.

Là résident les germes d'une révolution majeure : intégrer l'apprentissage dans les processus de travail, qu'il soit activé par les employés ou proposé par l'algorithme. Cela ouvre une perspective inédite sur le rôle des responsables formation :

- « Commencer par le 70 » : autrement dit, partir du processus de travail, et réfléchir à l'intégration optimale de ressources learning dans ce processus, plutôt que prévoir une formation en amont dont les apprenants ne retiendront que 10 % ou 20 % ; par exemple, insérer un dispositif de recommandations personnalisées lors de l'utilisation d'un système de management de la relation client (CRM, *customer relationship management*). Cette approche permet d'instrumentaliser plus fortement le principe de l'alternance, que l'on sait efficace en matière d'apprentissage.
- Conférer aux équipes learning un rôle dans le « *reengineering* des processus », en utilisant par exemple des méthodes de type « design thinking » pour concevoir des processus non seulement efficaces mais apprenants – par exemple suggérer des « boucles de réflexion » au vu des données générées par les actions et les expérimentations menées sur le poste de travail.

CAS D'ENTREPRISE

IFCAM

L'IFCAM a créé en 2018 un pôle dédié à l'intelligence artificielle. Elle s'est particulièrement intéressée aux moteurs de recommandation qui se basent sur quatre grandes approches :

- Les règles métier : le moteur applique des règles en fonction des caractéristiques des utilisateurs pour déduire des propositions.
- La ressemblance par produit : le moteur propose des « éléments » semblables à ceux déjà appréciés/consultés par l'utilisateur.
- La ressemblance par utilisateur : le moteur propose des « éléments » semblables à ceux déjà appréciés/consultés par d'autres utilisateurs similaires.
- Hybride : utilise l'ensemble des approches précédentes.

Le moteur de recommandation mobilise trois familles de données (les formations disponibles, les données collaborateurs et l'historique des formations réalisées par les collaborateurs).

En se basant sur l'association des caractéristiques pseudonymisées des collaborateurs (entité, métier), avec les caractéristiques des formations, et en analysant l'historique de consommation des formations, le moteur de recommandation a pu apprendre à identifier les formations les plus pertinentes pour chaque utilisateur.

...

...

Le moteur de recommandations va continuer à être amélioré en intégrant de nouvelles sources de données (souhaits d'évolution, évaluation des recommandations...) et en proposant de nouvelles fonctionnalités pour les utilisateurs (consolidation des données, calibrage du plan de développement des compétences).

(Source : <https://ifcam-formation.fr/blog/2019/07/12/lintelligence-artificielle-service-formation-collaborateurs/>)

REFONDER LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Plus fondamentalement encore, les algorithmes peuvent transformer les stratégies de développement des compétences, notamment *via* :

- le repérage des compétences explicites et tacites de chacun, en intégrant la reconnaissance du langage naturel, sur la base des compétences déclarées, ainsi que du CV, du profil LinkedIn, de la reconnaissance par les pairs ;
- l'identification des possibles évolutions de carrière dans l'entreprise, voire sur le marché externe, à partir d'analyses statistiques issues par exemple de LinkedIn ;
- la proposition d'activités de développement pour combler les écarts de compétences, à partir du positionnement individuel, des souhaits d'évolution, et des formations déjà effectuées.



L'avis des Pros

Les trois critères de sélection d'une solution IA,

par Alban Jacquin, Responsable « learning experience & innovation », Schneider Electric

Dans le domaine de l'IA, nous sélectionnons les solutions les plus solides en termes de combinaison entre trois critères :

- la qualité de l'interface utilisateur/machine. L'utilisation doit être simplissime et faire vivre une expérience utilisateur exceptionnelle ;
- la qualité des algorithmes de *machine learning* ou d'autres

approches IA utilisées. L'IA doit être utile et améliorer l'expérience par la qualité des recommandations ;

- la capacité de déploiement à grande échelle des acteurs. Nous sommes la plus locale de multinationales, avec des collaborateurs dans 130 pays. On doit pouvoir fournir une expérience à la fois semblable et unique à chacun.

FOCUS

L'IA au service de l'optimisation des processus administratifs liés aux actions de formation

De plus en plus d'entreprises s'équipent de « Robots Process Automation » (RPA) pour optimiser le *back-office* de la gestion de la formation. Par exemple, pour la mise à jour des catalogues de formation, le RPA permet d'indiquer automatiquement différentes informations (logo, format, informations...) pour l'ensemble des nouvelles formations sans aucune intervention humaine. Dans les faits, le robot communique avec la Librairie (liste de formations) pour lui donner des instructions. Par exemple : « pour telle Librairie, rajouter telle information dans tel champ ». Une fois l'opération réalisée, l'information est envoyée au LMS qui met à jour automatiquement le catalogue. Le recours aux RPA peut donc permettre de réaliser d'importants gains de productivité, mais cela va surtout décharger les équipes « learning » d'opérations à valeur ajoutée relativement limitée pour investir des missions à plus forte valeur ajoutée (marketing des offres, analyses de données...).

L'IA peut-elle alors jouer le rôle de catalyseur d'un « développement pour tous », permettant une réflexion personnalisée qui nécessiterait, sans elle, de multiplier les effectifs RH ? De ce point de vue, l'IA est un outil d'intégration et de diversité... à condition que la personnalisation ne mène pas à la normalisation segmentée.

L'enjeu est aussi de contrebalancer les dispositifs d'accompagnement « augmentés » par l'IA, en éduquant les collaborateurs afin de les aider à construire une vision de qui ils sont et qui ils veulent être, et affiner leur esprit critique et leur autonomie dans le choix de leur développement et de leur parcours professionnel.

LE « FUTUR DU LEARNING » AVEC UNE « IA FOR GOOD »

En conclusion, l'IA ouvre des perspectives nouvelles pour les Directions « Learning », afin de rêver à la fois le « développement pour tous » et la « personnalisation de masse ».

Fondamentalement, les algorithmes peuvent radicalement transformer le pilotage des plans de formation, traditionnellement issus de deux exigences : l'accompagnement des transformations par des actions de formation collective, et la consolidation des besoins individuels de développement ; cette seconde dimension pourra bientôt être automatisée grâce aux algorithmes, en consolidant et prédisant les besoins sur l'ensemble des employés.

Dès lors, le « futur du travail » pour les responsables formation pourrait se focaliser moins sur l'administration des plans de développement des compétences, et se redéployer sur :

- la prise en compte des besoins collectifs, et la mise en œuvre de stratégies learning pour accompagner les transformations de l'entreprise – notamment à travers des approches de « *upskilling/reskilling* » ;

- un « *néo reengineering* » des process de travail pour y intégrer des modalités de formation en continue et en situation de travail ;
- la mise en œuvre de stratégies de « développement pour tous », en « augmentant » le modèle 70/20/10, et en aidant chacun à réfléchir à qui il est, qui il voudrait être, et comment créer son futur ;
- l'activation de leviers permettant de progresser comme « *learning company* », aux niveaux individuels et collectifs – et notamment, au-delà des pratiques learning, sur les plans organisationnels et culturels.

À l'aube de ces révolutions, la fonction RH/Learning porte une responsabilité forte : celle d'écrire un futur souhaitable, et d'orienter l'usage des technologies et de l'IA au service du développement des hommes et des femmes, tout autant que des organisations, en faisant sienne l'adage de Mahatma Gandhi : « *Le futur dépend de ce que nous faisons aujourd'hui* ».

Comme nous avons pu le constater au cours de ce chapitre, les solutions utilisant l'intelligence artificielle se diffusent progressivement au sein de la sphère « learning & development » et elles peuvent potentiellement améliorer l'expérience des apprenants, notamment si le déploiement est encadré par des principes éthiques et dicté par une véritable analyse stratégique.

Néanmoins, sa diffusion se heurte potentiellement à différentes barrières :

- financières (volonté des décideurs de consacrer le budget nécessaire au déploiement de ces applications) ;
- humaines : difficulté à recruter et à retenir des personnes qualifiées dans le domaine de la data RH et du digital ;
- légales : confidentialité des données, respect de la législation RGPD ;
- technologiques : limites des LMS existants, capacité d'intégrations, difficultés à recueillir des données fiables, risques de cyberattaques... ;
- méthodologiques : données insuffisantes pour tirer parti du *deep learning*, biais algorithmiques ;
- éthiques : risque de processus d'IA RH non inclusif (discrimination...), mauvais usage de l'IA (destruction d'emploi et d'humanité) ;
- structurelles : manque de coopération entre les services (DSI, RH, MKG, Business...) et au sein de la fonction RH (fonctionnement en silo), ne permettant pas d'aborder ces sujets de manière systématique et transversale ;
- logistiques : nécessité de révisions et de mises à jour régulières ;
- expérientielles : engagement dans la durée des collaborateurs une fois l'effet nouveauté passé.

À charge pour la fonction « Formation et développement des compétences » d'assurer un pilotage efficace du déploiement. À ce titre, les DRH peuvent tirer parti des dix conseils donnés par Hamilton et Sodeman (2020)¹ et de Reilly (2019)² :

1. Hamilton R.H., Sodeman W.A., « The Questions we Ask: Opportunities and Challenges for Using Big Data Analytics to Strategically Manage Human Capital Resources », *Business Horizons* (2020) 63, p. 85-95.

2. Reilly P., « The Impact of Artificial Intelligence on the HR Function » In IES Report, « Which Way Now for HR and Organisational Changes? », janvier, 2019.

1. Soyez motivé par les besoins de l'entreprise et des collaborateurs et non par la technologie.
2. Recherchez de nombreuses petites améliorations plutôt que de courir après un changement radical, et apprenez et évoluez à mesure que vous progressez.
3. Développez une fonction RH « data-savvy » (culture de la data et du digital).
4. Développez de bons liens personnels et professionnels avec la fonction informatique, à la fois pour aider les RH à tirer parti de nouvelles opportunités, et pour voir quelles seront les implications organisationnelles plus larges du changement informatique.
5. Créez une attitude de changement et d'apprentissage au sein de votre équipe RH.
6. Veillez à ce que les algorithmes apprennent des humains et vice versa.
7. Préservez tous les périmètres où l'intervention humaine est nécessaire et où elle crée de la valeur.
8. Testez les systèmes dans diverses circonstances avant de les déployer pour vous assurer que les résultats générés sont acceptables non seulement en termes d'efficacité, mais également en adéquation culturelle.
9. Maximisez la transparence et assurez-vous que le fonctionnement de l'IA est largement compris.
10. Accordez autant d'importance au déploiement de la solution (acculturation des équipes) qu'à sa conception.

22

Innover en formation à l'ère numérique

DENIS CRISTOL

L'intention de ce texte est de clarifier un propos sur l'innovation en formation à l'ère numérique, en partant de questions plutôt que d'une démonstration construite. L'explicitation de ce choix d'investigation mérite un petit détour. L'utilisation de méthodes de questionnement est bien connue dans l'histoire de la pensée, à commencer, pour n'en citer que quelques-unes, par la maïeutique socratique, les questions systématiques attribuées au rhéteur romain Quintilien (*Quis, Quid, Ubi, Quibus Auxiliis, Cur, Quomodo, Quando*¹) ou encore la méthode des cinq pourquoi utilisée dans le champ de la résolution de problème, qui ne lâche jamais son objet tant que l'on ne remonte pas aux motifs ou causes profondes.

Les questions sont utilisées aussi bien en recherche que dans les pratiques de coaching, de création d'intelligence collective ou pour stimuler l'imagination. La question est un formidable point de départ pour explorer. Elle conduit à creuser le sujet par un effort maïeutique. Elle laisse la place à des bifurcations, à des possibilités. Elle ouvre. Elle n'enferme pas comme dans l'idée traditionnelle de plan argumenté. Il s'agit donc moins d'afficher des démonstrations théoriques que de rendre compte d'une pratique bien vivante. En effet, la question de l'innovation nous tourne vers les perspectives futures, les territoires à explorer. La question s'avère donc un formidable outil avec le sujet de l'innovation car, lorsqu'elle est stimulante, elle incite à imaginer des réponses qui composent de nouveaux liens.

1. Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Combien ? Pourquoi ?

De façon rétrospective à la constitution de ce questionnaire, trois ensembles ont été réunis pour donner une cohérence une fois l'exploration réalisée :

- le premier ensemble de questions est relatif à la dimension humaine de l'innovation ;
- le deuxième ensemble s'intéresse aux impacts du numérique ;
- le troisième ensemble interroge les pratiques.

La conclusion proposera de nouvelles questions et vous interpellera pour creuser plus avant votre propre exploration de l'innovation en formation.

QUELLE EST LA PLACE DE L'HOMME DANS L'INNOVATION ?

POURQUOI PARLER DE DIVERSIFICATION DES APPRENTISSAGES PLUTÔT QUE D'INNOVATION ?

Il est possible d'assimiler l'innovation en formation à une perpétuelle réinvention. Les idées flottent en permanence dans les esprits humains et, parfois, elles s'ajustent aux situations qui deviennent plus accueillantes. Les problèmes nouveaux nécessitent alors de changer de cadre de pensée. Quand l'idée s'avère pertinente, elle adhère aux pratiques. L'innovation s'installe et apporte une solution plus efficiente. Plutôt que de parler d'innovation, qui nous renvoie à un vocabulaire de produits industriels et à son processus de raffinage, qui fait passer l'idée au stade d'invention, puis au stade d'innovation et enfin au service ou produit, mieux vaut parler de diversification des apprentissages, plus modeste.

Du reste, le législateur n'autorise pas de brevet sur des innovations de méthodes pédagogiques, et pour cause : elles sont diluées dans les pratiques humaines faites de langage, de coopération et d'interaction avec le monde. En revendiquer la paternité s'avère fort hasardeux. Tout au plus peut-on protéger une marque, un programme informatique, des dessins et modèles, un texte, mais pas l'assemblage de tout ce qui constitue la véritable valeur ajoutée de la pédagogie : la rencontre entre une curiosité, des envies de partage, des contenus d'apprentissage, une adaptation au contexte dans une visée d'accroissement du pouvoir d'agir de l'individu apprenant, autrement dit une visée d'émancipation.

La diversification est un terme moins vindicatif, projetant de faire varier les approches et les méthodes. Finalement, parler de diversification des apprentissages ouvre plus que d'évoquer l'innovation qui peut être sociale, organisationnelle ou technique.

La diversification met l'apprenant au cœur, car c'est à lui qu'elle apporte le plus de bénéfices :

- elle touche les apprenants dans leur façon singulière d'apprendre, car proposer une variété de méthodes est un moyen de connecter plus facilement le canal d'apprentissage singulier ;

- elle stimule la curiosité et l'envie d'apprendre, car si la redondance pédagogique améliore la remémoration d'informations, la variété, les ruptures, le rythme, les espaces et les matières différentes provoquent un entraînement ;
- elle enrichit l'environnement d'apprentissage en apportant de nouveaux sens, en favorisant la création de nouveaux liens avec des connaissances déjà ancrées. Mais l'abondance technologique ne mérite-t-elle pas ce qualificatif d'innovation ?

L'INNOVATION TECHNOLOGIQUE VA-T-ELLE TENDRE À REMPLACER LES HOMMES ?

Avec certitude, il est possible d'affirmer que la nature humaine est sociale du premier au dernier jour de notre vie. D'autres hommes sont à proximité. Le « nous » est aussi présent que le « je ». C'est pourquoi aucune technologie ne remplacera totalement l'apport d'un groupe humain, qu'il soit diffus ou constitué. Ceci est aussi vrai en formation professionnelle, dont la principale richesse est tissée de relations humaines. C'est dans ces réseaux relationnels que se trament les connaissances singulières. C'est de cette pâte humaine que sont pétris les écosystèmes d'apprentissages. Les conflits sociocognitifs permettent de confronter des idées, de passer du débat au dialogue, du dialogue à la compréhension commune.

Les nouvelles approches sociales ou technologiques de la formation prolongent ces apports et offrent de nouvelles possibilités. Ces approches, qu'elles soient sociales, avec des groupes d'échange des pratiques, du théâtre-forum, des tables apprenantes, des world-café, ou bien technologiques avec les applications du Web 2.0, des wikis, des classes virtuelles ou des plateformes, combinent et perpétuent un effet de co-apprentissage entre les hommes. Si les formateurs maintiennent leur rôle de transmission de savoir, ils le font de plus en plus en adoptant des postures de facilitateurs et en laissant une plus large place aux apprenants dans l'exploration d'un monde qui ne cesse de se métamorphoser. Le savoir, qui était considéré comme un stock et dont le symbole était le livre, prend désormais l'apparence d'un flux avec pour viatique Internet. Charge au formateur d'aider à regarder et à développer de nouvelles compétences pour apprendre à apprendre.

Tout de même, revenons une fois encore sur le numérique : ne constitue-t-il pas une rupture, un horizon de promesses pour innover en formation ?

LE NUMÉRIQUE : QUESTIONS D'INNOVATION ?

COMMENT RÉUNIR LES CONDITIONS NÉCESSAIRES À L'INNOVATION ?

Personne n'évoque aujourd'hui la question de l'innovation en formation sans évoquer le potentiel du numérique. Pourtant, les conditions à réunir pour innover sont différentes selon que l'innovation est descendante, ascendante ou horizontale.

L'**innovation descendante** est impulsée par l'autorité de moyens, c'est-à-dire ceux qui contrôlent le temps des autres, les ressources matérielles et financières. Pour ce type de conception et de diffusion d'innovation, il s'agit de planifier et coordonner les moyens, mais également de créer une culture favorable à la prise de risque.

L'**innovation ascendante** est portée par une autorité d'usage. Elle dépend des personnalités singulières, des initiatives, des revanches sur la vie ou de la volonté de transformer le monde et de la capacité des organisations à reprendre et amplifier. L'autorité d'usage, c'est alors ce désir impérieux de courber le réel aux usages qu'un innovateur souhaite lui donner.

L'**innovation horizontale** est dépendante de l'autorité des phénomènes. Elle est induite par l'imprégnation à des contextes, par des hasards, des frictions au quotidien, par lesquels chacun fait évoluer ses pratiques imperceptiblement. Souvent c'est l'effet de sérendipité qui est évoqué : autrement dit, la rencontre d'un esprit préparé et du hasard.

Ainsi, selon la forme que prend l'innovation, les conditions nécessaires seront différentes : allocation des ressources et qualité de la connexion à des bases de données, des idées et des équipes dans le cas de l'innovation descendante ; détection et protection d'initiatives locales pour l'innovation ascendante ; écoute des phénomènes et capacités de mise en contexte des innovateurs dans le cas de l'innovation horizontale. Dans tous les cas, l'accélération du cycle essai-erreur, la facilitation des récits possibles, ou la simplification des procédures (organisationnelle, financière) des nouveautés, va installer une culture propice à l'émergence et l'adoption de nouveaux usages/pratiques/services/dispositifs. Le numérique est une dimension parmi d'autres. On le voit, la complexité est telle que c'est plus souvent une diversification qui opère qu'une grande divergence.

L'INNOVATION : SIMPLICITÉ VERSUS COMPLEXITÉ ?

L'innovation qui perce est élégante, simple et apporte un vrai bénéfice aux utilisateurs, formateurs, et à toutes les personnes en charge de la mise en œuvre, mais aussi les décideurs. La complexité rend plus difficile l'adoption de nouvelles pratiques. Elle requiert le passage d'un seuil critique d'adoptants, généralement estimé entre 10 % à 20 %, pour enclencher un point de bascule¹. Au-delà de ce seuil, un mouvement collectif se met en place pour améliorer l'idée initiale et en faire une idée partagée. La complexité, c'est une situation avec une variété d'éléments de formes et de natures différentes, en interaction dynamique. L'innovation fait bouger la complexité d'une situation en modifiant une relation entre les éléments en interaction. La technologie, basée sur les smartphones par exemple, modifie le rapport au savoir en offrant des accès directs à des bases de données.

Il est possible d'évoquer la « simplicité » pour décrire la rencontre de la simplicité d'usage d'un smartphone et la complexité de son intégration à des dispositifs déjà très structurés, orientés vers le respect du référentiel de formation. Les contextes de simplicité se démultiplient à l'envi avec toutes les technologies simples d'usage, mais nécessitant une multiplicité de réagencements dans les organisations pédagogiques existantes. Il est alors utile de distinguer ce qui est d'un usage individuel et ce qui fait système.

1. Voir M. Galdwell, *Le point de bascule*.

INNOVATION EN FORMATION ET INNOVATION PÉDAGOGIQUE, UNE MÊME LOGIQUE ?

Il convient de distinguer les modalités d'organisation des événements qui se déroulent dans un lieu propre à la pédagogie, souvent une salle de formation, selon une approche d'ingénierie pédagogique, et les modalités d'organisation générale de cursus, de dispositif complexe, et de leur insertion dans un environnement, qui font l'objet d'une approche d'ingénierie de formation.

Les objets et les interactions touchés par l'innovation dans ces deux registres sont différents.

- Pour l'innovation pédagogique, c'est le cœur de l'interaction entre formateur (coach, facilitateur, animateur) et apprenant qui est modifié. L'enjeu est de recomposer le rapport au savoir, à la motivation, aux aides pédagogiques, à l'identité professionnelle, à la place de chaque acteur dans l'apprentissage.
- Pour l'innovation en formation, les interactions touchent plus fortement les institutions qui abritent, stimulent, produisent les dispositifs de formation. Les enjeux peuvent être architecturaux, contractuels (révision de la finalité du couple finalité/moyen), paradigmatiques (théorie de l'apprentissage prise en référence) ou encore technologiques.

Ingénierie pédagogique et ingénierie de formation sont étroitement associées et déteignent l'une sur l'autre. Les perspectives viennent se renforcer dans un effet de transformation de l'écosystème d'apprentissage.

Les deux sont étroitement liées et participent à l'évolution des façons d'enseigner et d'apprendre. Les deux sont actuellement chahutées par la nouvelle donne numérique. L'innovation en formation liée au numérique existerait-elle donc ?

PEUT-ON RÉELLEMENT ENCORE INNOVER EN FORMATION ?

L'innovation est permanente en formation. La pratique de la formation est une succession de réinventions et de remises en contexte d'idées, de rêves, d'intuitions propres à l'humanité. Parfois, ce qui est innovant dans un contexte est connu de longue date dans un autre. Parfois, pour être plus modeste, pour moins effrayer, le terme de diversification sera plus propice.

La diversification des pratiques, des usages, des façons d'enseigner et d'apprendre est un processus continu. Un cycle de copie-imitation-détournement-modification-amélioration est observable. Ce cycle s'attache à l'humanité et rend difficile à un individu singulier de se prévaloir d'être un inventeur. Tout au plus, on peut parler de bricolage pragmatique, d'ajustement au contexte ; le sociologue Norbert Alter évoque une forme d'« innovation ordinaire ».

Le bricolage au sens noble tient lieu de réemploi des manières de faire remises en contexte et dans la sémantique de l'époque. Mais parfois il existe des ruptures.

LE RÔLE DE LA TECHNOLOGIE DANS L'INNOVATION : LA TECHNOLOGIE EST-ELLE DISRUPTIVE EN FORMATION ?

La technologie s'avère disruptive quand elle réinterroge la relation de l'homme à ses outils d'interaction et de pensée. L'histoire ancienne a montré la transformation des connexions cérébrales, des pensées et du monde avec l'invention de l'écriture, puis de la presse et aujourd'hui du multimédia. La technologie numérique actuelle a un fort effet disruptif car c'est plus qu'une révolution, c'est la révolution simultanée de la communication audiovisuelle, de l'édition, des façons de se rencontrer et de coopérer. Les effets numériques sont immenses, difficiles à cerner dans toute leur amplitude, leur potentialité, leurs risques et leurs impacts. La formation est le reflet de ce mouvement. Souvent elle l'accompagne plutôt qu'elle ne le précède, car le paradigme formatif dominant est celui du « transfert » et de la « distribution de savoir », plutôt que de la création par soi-même ou par les collectifs. Mais le monde actuel et les bouleversements numériques associés appellent à chercher de nouvelles questions plutôt que seulement pousser un peu plus en avant les réponses d'hier. L'innovation en formation impacterait les organisations.

QUEL IMPACT DE L'INNOVATION EN FORMATION DANS LES ORGANISATIONS ?

L'impact est différent selon que l'innovation est organisationnelle, technique, sociale, voire paradigmatique (changement de base de référence : par exemple, passer d'une logique de gestion de la formation à une logique d'apprenant acteur de sa formation). Selon la dimension touchée, les impacts organisationnels vont être variables. C'est lorsque les routines sont affectées que l'impact se fait le plus sentir. Le changement d'un circuit d'information, d'un formulaire, d'un interlocuteur, la transformation d'une habitude, d'un emplacement réservé, d'un droit de regard, toutes ces petites choses peuvent désaccorder les équilibres sociaux et la confiance associée.

La confiance joue un rôle essentiel en matière d'innovation. La confiance, c'est la croyance que tel événement va produire tel résultat. Cette anticipation positive issue d'un savoir intuitif est au cœur de l'innovation. Lorsque l'anticipation est rendue aléatoire, en particulier dans la phase de mise au point de l'innovation, l'inquiétude individuelle et collective sur le résultat attendu croît et rend l'organisation moins sûre dans son fonctionnement. C'est pourquoi l'affichage du droit à l'erreur, la culture de l'acceptation de la survenue d'un risque, l'accélération du cycle essai-erreur, sont des éléments d'une culture organisationnelle qui rendent acceptable l'incertitude de l'innovation dans sa mise en œuvre. Les innovations en formation, pour s'installer, requièrent une modification des croyances dans l'avenir. Dans notre monde marchand, l'avenir se résume parfois à n'être qu'un marché.

QUELLE EST LA CAPACITÉ DU MARCHÉ À APPRÉHENDER ET S'APPROPRIER LES INNOVATIONS EN FORMATION ?

Plutôt qu'un marché, il y a une multiplicité de marchés de la formation, plus ou moins articulés : marché de la décision, de la prescription, de la technologie, du financement. Tous ces marchés conditionnent la rencontre de l'offre et de la demande et favorisent l'acceptation d'innovations. Selon que les organisations sont centrées sur le besoin d'optimisation de leur processus de production, de commercialisation, de ressources humaines, elles peuvent être plus rétives à l'appropriation d'innovations en formation. À l'inverse, si l'organisation est en recherche de nouvelles solutions ou idées en fonction des besoins de nouveaux clients, ou bien soumises à de fortes contraintes, alors l'ouverture à des propositions nouvelles est rendue possible. Les forces de maintien et de contrôle de l'existant et les forces d'exploration, de conquête d'évolution jouent donc sur la façon dont les marchés favorisent l'acceptation d'idées nouvelles en formation. Le numérique est alors bien placé pour apporter ces solutions nouvelles.

QUELLES RELATIONS ENTRE LES SOLUTIONS TECHNOLOGIQUES INNOVANTES ET LES NOUVELLES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ?

Les solutions technologiques innovantes actuelles favorisent les nouvelles situations d'apprentissage. Elles conduisent à repenser le rapport à l'autre, à l'espace, à la distance et à la bonne utilisation des temps de regroupement. Quand toutes les données sont en ligne, la bonne question à se poser est finalement : quel bon usage faire des regroupements de personnes ? La technologie conduit à repenser l'articulation des apprentissages formels (organisés et contrôlés avec une intention pédagogique claire) et des apprentissages informels (incidents, libres, opportunistes). Elle réinterroge l'enjeu de l'attention de ce qui est important et de ce qui l'est moins. Enfin, elle oblige à repenser le couple attention-intention et la place des motivations. La question essentielle face à un flux massif d'informations, est : comment trier ? À quoi prêter attention ?

L'INNOVATION DOIT-ELLE SE CONCENTRER SUR LA MOTIVATION À APPRENDRE D'AVANTAGE OU SUR LES NOUVELLES MODALITÉS PÉDAGOGIQUES ?

Les nouvelles technologies ont pour mérite de poser la question de l'autoformation et de la motivation à apprendre. Puisque le taux d'équipement et d'accès à Internet est devenu aussi banal que de posséder un stylo¹, reste à savoir comment apprendre à apprendre, à se fixer des objectifs d'apprentissage, à s'autoréguler et à s'autodiriger. Le cœur de l'innovation peut se déporter vers l'apprenant et la conception de son environnement personnel d'apprentissage.

1. Selon l'exemple français, plus de 82 % des individus sont connectés à Internet, plus de 50 % d'entre eux possèdent un smartphone (ces chiffres sont en croissance continue et rapide).

PEUT-ON INNOVER SANS INTENTION DE LE FAIRE ?

FAUT-IL INNOVER EN FORMATION, ET POURQUOI ?

Il faut innover en formation pour accompagner la transformation du monde. L'apprentissage est un processus d'adaptation bio-sociologique à son environnement. Si l'environnement se transforme, ce qui est massivement le cas aujourd'hui (mutation démographique, urbanisation, questions de développement durable, réchauffement climatique, expansion du numérique, nouveaux modes de vie, transformation des formes d'autorité...), il est impératif que la formation soit innovante pour développer de nouvelles façons de penser en mesure de nous permettre de répondre aux nouveaux défis. Les problèmes de demain ne sauraient être résolus avec les idées d'hier. Mais comment apprendre à trier ce qui vaut la peine d'être gardé ?

COMMENT DISTINGUER LES INNOVATIONS ÉPHÉMÈRES DES INNOVATIONS PÉRENNES ?

Pour les objets, nul ne peut dire si le stylo connecté qui détecte les fautes d'orthographe, le robot mobile de vidéo projection, l'écran transparent, la table post-it*, la tablette numérique en réalité augmentée, le tableau blanc interactif, l'imprimante ou le scanner 3D ou encore le brassard de contrôle d'objet à distance, vont s'installer durablement dans le monde de la formation ou passer comme d'aimables inventions sans lendemain. Encore une fois, ce sont les usages qui définiront ce qui restera et se répandra ou au contraire restera éphémère. Ce tri va dépendre d'une combinaison de tendances et de préférences sociales qui se cristalliseront ou non autour d'une innovation. Pour les pratiques sociales, les choix oscilleront entre modes de coopération et d'apprentissage seul ou en groupe. L'histoire montre des allers et retours entre les moments propices à des pratiques et des temps. Du coup, pour ces pratiques, ce qui est éphémère ou pérenne est somme toute variable !

QUELLES SONT LES RÉSISTANCES À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE ?

La résistance est un terme électrique qui dénote la surchauffe, la surcharge. Il serait aussi possible d'évoquer le goulet d'étranglement, le trop-plein. Les promoteurs de changement évoquent l'idée de résistance quand les destinataires ne comprennent pas, ne voient pas l'utilité pratique ou tout simplement ne croient pas aux nouvelles solutions. Pour répondre à ces réticences, il s'agit d'aider à comprendre en quoi l'innovation pédagogique produit un bénéfice et à quoi elle sert (démarche cognitive), de montrer quelle amélioration concrète elle apporte (démarche de démonstration, apport de preuves), enfin de donner envie à plus de nouveauté (registre de la croyance et des habitudes de pensées). Quel que soit le principe de résistance évoqué, la temporalité, le rythme, le moment opportun sont essentiels pour faciliter l'appropriation d'une innovation pédagogique.

INNOVATION RÉELLE VERSUS EFFET DE MODE ?

Créer un dispositif compliqué pour le seul amour de la prouesse technique ou de l'envie d'être à la mode dessert l'innovation. À quoi bon imaginer un mécanisme ou logiciel complexe pour décider aléatoirement entre deux possibilités, quand tirer à pile ou face peut s'avérer plus simple ? De même pour la formation, pourquoi remplacer des pratiques efficaces par d'autres longues et coûteuses à mettre en place ? L'innovation réelle est celle qui apporte un plus (de confort, d'esthétisme, de liens, d'accès, de plaisir, de vitesse...) aux utilisateurs, et non pas le gadget.

L'INNOVATION SERAIT-ELLE LA DÉCOUVERTE DE NOUVEAUX OBJECTIFS ?

Sans objectif, il devient à nouveau possible de découvrir d'autres horizons. À force de toujours commencer par se dire qu'il faut préciser la carte, le chemin, les balises et points de passage obligés, où l'on va, on finit par ne plus avancer. Parfois pour innover, mieux vaut agir, s'exposer aux situations, en ressentir les effets et trouver l'objectif après coup. Cela n'est pas raisonnable ! Ne nous a-t-on pas toujours appris à nous doter d'un cap, d'une mission, d'un projet, pour définir les moyens, anticiper les contraintes, parer les mauvaises surprises ? Tout devrait être sous contrôle. C'est la logique *a priori* qui l'emporte. Faire et voir à quoi l'action sert, comment elle s'agence ensuite dans le monde, procède d'une autre approche. Un peu à l'image de l'artiste ou de l'artisan qui ne préjuge pas du résultat mais se laisse guider par la contingence des formes et des couleurs.

La forme est première, elle guide l'œil ; la main qui réalise une œuvre, l'expérience de l'action donne une place à cette dernière. C'est une logique *a posteriori*. Dans cette approche, ce qui importe c'est d'emprunter un chemin. La beauté du voyage est faite de ses imprévus, de ses rencontres. Dans un premier cas, nous voilà munis d'un guide nous astreignant nous-mêmes à des haltes, des points de passage obligé. Dans un deuxième cas, nous voilà mis face à nous-mêmes, à la recherche de ce qui va faire sens au jeu de l'exploration.

Pour se préparer à la découverte, peut-être vaut-il mieux se perdre un peu pour être touché par surprise. Peut-être est-il plus riche de s'ouvrir à des possibles que l'on ignorait pour les accueillir simplement. Si l'on souhaite innover, peut-être vaut-il mieux avancer et cueillir des hasards, opérer des liens inattendus plutôt que de s'attendre par avance à ce à quoi l'on va aboutir, car auquel cas il n'y a rien à dire de neuf que du prévu.

L'innovation serait donc une découverte *a posteriori*, une intuition qui émerge plutôt qu'un plan *a priori*. Qu'elle soit pédagogique ou de formation, c'est un effet d'échelle qui change. Plus souvent, les réponses aux questions posées incitent plus à la prudence et à la modestie qu'à l'affirmation de transformations radicales hautement désirables par tous. Parlons plutôt de diversification dans les façons d'enseigner et d'apprendre pour rendre hommage à ce que l'humanité a déjà produit.

CONCLUSION

Ce texte s'est efforcé de rendre vivante une réflexion sur l'innovation en partant d'un foisonnement de questions. L'innovation étant aussi labile que les sociétés dans lesquelles elle se niche, il ne saurait y avoir de point de vue définitif à son endroit. Ce qui paraît innovant dans les pratiques humaines à un endroit, dans un temps donné, est connu de longue date ailleurs. Il y a peu de certitude, l'innovation en formation et en pédagogie est un questionnement. Une foule de questions subsistent.

En formation, l'innovation n'est-elle que le cycle de destruction créatrice annoncé par Schumpeter ? Dans quelles situations l'innovation entraîne-t-elle un coût insupportable ? À l'heure des innovations collectives, la question de la propriété intellectuelle est-elle à réviser ? Quels sont les facteurs qui favorisent l'acceptation d'une innovation ? Quelles seront les nouvelles façons de concevoir des formations qui produiront de nouvelles façons d'enseigner et d'apprendre ? Si le choix par soi-même de ses buts d'apprentissage est un point important pour la motivation, comment concilier buts individuels et organisation de rencontres collectives ? Quelle est la force des liens entre les nouvelles façons d'apprendre et les nouvelles façons de faire société ? Quel est le risque de ne pas innover en formation ?



L'avis des Startuppers

Le co-apprentissage n'a pas encore vraiment profité de la transformation digitale

par **Didier Serrat, Fondateur de Zeebra (en partenariat avec le LabRH et le MagRH).**

Pour former leurs équipes, rares sont les entreprises qui s'appuient sur des collaborateurs ayant l'expertise, qu'elles forment à la transmission de leur savoir et qu'elles détachent partiellement à la formation ! N'est-il pas plus simple de s'adresser à des organismes de formation, de piocher dans leurs catalogues et d'utiliser la ligne budgétaire formation ? Très souvent d'ailleurs, dans les réponses aux appels d'offres, le volet « accompagnement de la mise en pratique » n'est pas

pris en considération. Étonnant car la mise en pratique n'est-elle pas l'objectif souhaité ?

Pour transmettre des connaissances, des fondamentaux, il faut aller au-delà et prolonger l'enseignement par la mise en pratique dans le quotidien de l'activité professionnelle. C'est là que la *transformation* se réalise durablement.

Sur ce sujet, le numérique ouvre de nouvelles opportunités jusqu'ici peu explorées.

...

...

Comme dans d'autres domaines tels que le travail d'équipe, la gestion de projet... les outils collaboratifs permettent théoriquement de revisiter les processus classiques en réduisant les distances physiques ou en évitant la synchronicité.

Mais force est de constater que depuis une dizaine d'années qu'existent les wikis, blog, réseaux sociaux d'entreprise, messageries instantanées et autres outils, le *social learning* ne s'est pas développé.

Notre conviction est que, jusqu'à présent, le processus pédagogique n'a pas vraiment été pensé avec la nouveauté qu'apporte le digital :

- les MOOC par exemple sont bien souvent conçus comme des outils de diffusion verticale massive, les possibilités d'interaction horizontale étant peu exploitées ;
- les éditeurs de logiciels de e-learning ont très rarement conçu les fonctions de *social learning* autrement que par la simple transposition de messageries instantanées type WhatsApp, Slack ou Teams (par ailleurs très utiles dans d'autres circonstances).

L'erreur fréquente est de considérer que l'outil se suffit à lui-même. Or déjà en présentiel, le processus d'apprentissage, pour qu'il ne soit pas laissé au jeu du hasard, nécessite d'une part une organisation et d'autre part une animation. Alors pourquoi penser qu'en numérique l'apprentissage pourrait se faire spontanément ?

À l'ère du digital, la réussite du co-apprentissage dépend de trois conditions :

1. Le formateur doit penser son enseignement en même temps en présentiel et en digital, pour ancrer son action dans le quotidien des apprenants, vérifier la mise en pratique, orienter ses enseignements. Le formateur interviendra donc dans l'espace numérique comme dans l'espace physique. Le réseau de co-apprentissage sert de « bac à sable » pour la mise en pratique des enseignements après une séance et, réciproquement, il permet de remonter des sujets pour préparer les séances suivantes. Les participants deviennent eux-mêmes créateurs de contenu. Cela suppose donc que des prestations soient reconnues en tant que telles dans l'espace digital. C'est très rare qu'elles le soient dans les cursus de formation.

2. Le formateur doit par ailleurs disposer d'outils pour organiser, dynamiser et synthétiser les échanges. Notamment avec des technologies de « *Natural Language Processing* » pour analyser des contenus non structurés. Les outils d'animation sont les grands absents de la plupart des outils collaboratifs qui sont essentiellement participatifs, c'est-à-dire se basant sur la seule spontanéité. Pas étonnant qu'après quelques semaines d'engouement suscité par la nouveauté du lancement d'un nouvel outil, l'engagement diminue drastiquement. Ou alors les usages se sont tellement diversifiés que l'on a généré une très grande pagaille dans la communication semblable à celle de la messagerie que ces outils promettaient de tuer !

...

...

3. Enfin le formateur doit aussi faire évoluer sa posture en descendant de son estrade pour devenir facilitateur.

Facilitateur de la coopération, de l'expression des savoirs des participants, qui ont tellement d'expérience opérationnelle qui peut être utile à tous. Voilà qui en même temps donne du sens et de la reconnaissance, facteur clé du sentiment d'appartenance à l'entreprise. À un moment où l'individualisation des

formations va s'accélérer avec le CPF, réinventer la formation en l'appuyant sur le co-apprentissage et sur des outils spécialement conçus à cette fin, tel est le nouveau challenge pour les DRH qui souhaitent apporter leur pierre à la construction de la performance collective de l'entreprise. L'apprentissage entre pairs crée du lien social, permet de développer la bienveillance, la motivation, l'efficacité et renforce la créativité.



L'avis des Startuppers

Comment faire muter les façons d'apprendre en France, par le collectif France Apprenante¹

Au 20^e siècle, apprendre s'est en partie réduit à accumuler les connaissances et à appliquer des procédures. Par apprendre, nous entendons la faculté à s'adapter, afin d'appréhender rapidement l'imprévu et développer des stratégies pertinentes pour anticiper.

D'ici dix ans, plus de la moitié des tâches humaines auront

été profondément modifiées par les machines. Cette métamorphose de la nature du travail sera accompagnée d'un rejet de plus en plus massif de la pyramide du pouvoir à la base de l'entreprise classique, avec des jeunes générations qui se seront massivement orientées vers des organisations construites sur le sens et fonctionnant en écosystème.

...

1. France Apprenante (www.franceapprenante.fr) a été lancé le 16 mai 2018. Il fédère 700 acteurs innovants de la formation, autour d'une conviction : c'est la capacité à apprendre de l'humanité qui lui a permis de surmonter les pires épreuves et c'est en apprenant que nous trouverons la voie pour traverser le chaos actuel.

...

Entre-temps, toutes les nations qui seront restées dans une vision tayloriste du travail et adéquationniste de la formation risquent de se retrouver dans la même situation que les dinosaures du Crétacé. Dans les moments de grand changement, l'ancienneté et la taille ne sont plus des garanties de survie. À l'inverse, toutes celles qui auront compris que la clé pour relever les défis du 21^e siècle passe par le développement de notre autonomie de pensée, notre créativité, notre capacité collaborative, bref notre capacité à nous adapter en permanence, joueront le rôle de phare pour attirer les talents du monde entier. Face à cette situation, la France a déjà produit le premier acte de son « Plan Marshall de la formation » : le plan d'investissement dans les compétences (PIC), décliné en autant de Pactes régionaux. 15 milliards consacrés à transformer le monde de la formation d'ici 2022 tout en insérant 2 millions de personnes éloignées de l'emploi. Ce plan s'appuie sur une vision, celle de la *société apprenante*. Portée par le Haut-Commissariat aux Compétences, elle est le graal visé par la réforme. Les mots-clés de cette révolution : l'autonomie des personnes, les communautés apprenantes, l'intelligence artificielle, la réalité virtuelle, la formation en situation de travail et la capacité à apprendre tout au long de la vie...

Mais comment s'y prendre pour accomplir cette évolution, alors que les façons d'apprendre ont peu évolué en France ces dernières décennies, et que les pouvoirs publics qui portent la réforme n'ont généralement pas pratiqué les innovations qu'ils sont en charge de mettre en place ?

Devant un chantier aussi vertigineux, trois fondamentaux semblent indispensables :

1. **La transformation part des individus**, car il est impossible de transformer un système au-delà de la vision de ceux qui le portent.
2. **Un cadre de sécurité est nécessaire** car il autorise l'authenticité et libère l'énergie autrement dissipée en faux-semblants.
3. **Le sens fédère les individus dans un collectif vivant**, c'est-à-dire capable de s'auto-organiser en partage de responsabilité.

Il s'agit de passer d'un modèle où chacun opère dans les limites de son périmètre à un écosystème collaboratif. Il faut mettre en lumière et en connexion les personnes et les initiatives qui incarnent déjà le changement, pour les rendre visibles et inspirantes auprès de tout l'écosystème de la formation : apprenants, OF, entreprises, écoles, branches, etc. C'est en créant un réseau de territoires apprenants qu'il sera possible de faire de la société apprenante une réalité d'ici 2025.

...

...

En moins de deux ans, France Apprenante a donné naissance à de nombreux groupements collaboratifs entre ses membres. Ces groupements sont intervenus pour accompagner l'État et ses opérateurs, les organismes de formation, les entreprises et les collectivités territoriales sur des projets de transformation.

6 clés pour transformer la formation

La première année du PIC est riche en émergences qui indiquent la voie. Sur la base de ces expériences, France Apprenante a produit une grille de lecture des six clés pour transformer la formation, illustrée chacune d'un exemple significatif :

1. **Incarner l'innovation et le changement chez les responsables** : début 2020, la Région Grand Est a initié un parcours de trans. form. action, qui relie la transformation personnelle des responsables en charge du Pacte à l'accélération des projets liés au développement des compétences.
2. **Sensibiliser les parties prenantes autour d'une vision inspirante** : en février 2020, Pôle emploi Auvergne-Rhône-Alpes, qui est en charge de l'application du Pacte régional, a invité 700 collaborateurs à travailler sur la question des organisations apprenantes à travers une série d'ateliers d'échange.

3. Fédérer les acteurs du changement dans une communauté apprenante

en septembre 2018, la Région Bourgogne-Franche Comté a réuni 500 acteurs de l'emploi et de la formation pour partir d'une analyse des principales tendances de la transformation sociétale et coécrire le Pacte régional sur cette base. Ce dernier, riche de plus de 100 plans d'action a été le premier pacte signé fin décembre 2018.

4. Acculturer l'appareil de formation par des dispositifs d'envergure

en 2019, la Région Grand Est a produit un Pacte intitulé « Itinéraires Compétences », basé sur la modularisation. La Région a alors produit un appel à projets innovant adossé à un MOOC en ligne pour permettre aux organismes de formation de mieux comprendre les enjeux et les impacts du PIC sur les parcours de formation et de poser leurs questions.

5. Innover dans les logiques d'achat pour passer l'échelle à l'innovation

les services achats Pôle emploi nationaux et régionaux ont sollicité des acteurs innovants dont France Apprenante pour inclure les bénéficiaires et les parties prenantes dès la conception de la commande publique et repenser la logique d'évaluation des réponses.

...

...

6. Co-construire les nouveaux parcours au sein de communautés apprenantes :

il faut favoriser la création de communautés apprenantes territoriales qui rassemblent les

citoyens (publics en insertion, entreprises, associations pouvoirs publics) afin d'accélérer la transformation des territoires en accélérant l'apprenance collective.



Reste à présent à connecter ces maillons pour qu'ils forment une chaîne de valeur complète, qui ira de l'appétence des publics

bénéficiaires jusqu'aux acheteurs de formation et responsables du PIC, sans discontinuité.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le nouveau cadre légal en France défini par la loi « Avenir professionnel » de 2018 et ses décrets d'application bouleverse le cadre de la formation professionnelle pour l'ensemble des acteurs « travaillant » au développement des compétences des individus (pouvoirs publics, entreprises, partenaires sociaux, organismes de formation, apprenants...). De nombreuses transformations doivent être opérées dans tous les domaines (financement, certification, obligations légales, organisation de la formation, stratégies relationnelles, nouveaux dispositifs : AFEST, CPF en euros, actions de formation...). Mais, comme en atteste cet ouvrage, et notamment la partie 3, le facteur juridique n'est qu'un paramètre parmi d'autres qui pousse l'ensemble de la filière à se réinventer et à construire la politique de « learning & development » du 21^e siècle. En particulier, le facteur technologique (automatisation, intelligence artificielle, blockchain, réalités virtuelle et augmentée, Internet des Objets, Big Data, *Cloud*, plateforme, NBIC...) entraîne une accélération de l'obsolescence de nos compétences métiers poussant, d'une part, les individus à se former en continu et à adopter une posture d'acteur de leur développement, et d'autre part, les organisations à mettre en place des stratégies d'augmentation et de valorisation du stock collectif de compétences de leurs collaborateurs. En effet, pour être compétitive, une entreprise doit développer en permanence ses collaborateurs et les transformer en maîtres de l'apprenance, autrement dit des personnes qui ont « envie » (posture réflexive, sécurité psychologique...), « savent » (apprendre à apprendre, aide méthodologique...) et « peuvent » (environnements capacitant, culture de l'apprenance, valorisation de l'apprentissage...) apprendre tout au long de leur vie.

Pour y arriver, les modèles pédagogiques doivent être repensés en profondeur. En particulier, notre façon d'aborder les problématiques d'apprentissage doit intégrer le fait que le savoir est de plus en plus informel, non stabilisé, horizontal, aléatoire, immédiat, indissociable de l'expérience et imbriqué.

Par ailleurs, à la suite de l'épisode pandémique du Covid-19, il semble acquis (accélération de la digitalisation de la société) que la nouvelle norme sera le *blended learning* (combinaison de dispositifs présentiels et distanciels), d'autant plus que les contraintes de coûts poussent également ce format (restrictions budgétaires liées à la récession économique). Néanmoins, pour proposer une véritable expérience apprenante épanouissante et augmentée, il faudra être capable de déployer une ingénierie pédagogique multimodale mobilisant une diversité de formats présentiels et distanciels en phase avec les objectifs pédagogiques visés. C'est l'un des enjeux des équipes « learning » d'arriver à monter en expertise sur ce sujet et de manière plus générale à passer d'une posture de prescripteurs (construction et gestion du catalogue de formations) à une posture de conseiller (fonction ressource au service des individus et des équipes) et d'animateur (médiatiser les programmes). Cette mutation sera facilitée si les équipes Formations réussissent complètement leur transformation digitale et disposent de toutes les data (LMS, SIRH...) nécessaires au pilotage de manière extrêmement fine des compétences individuelles et collectives.

BIBLIOGRAPHIE

- AGULHON C., « Alternance : une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés », *Revue Française de Pédagogie*, n° 131, avril-mai-juin 2000.
- ALBERO B., « La formation en tant que dispositif : du terme au concept », in CHARLIER B. et HENRI F. (dir.). *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives*, PUF, 2010, p. 47-59.
- ALLEN M., *The Corporate University Handbook: Designing, Managing and Growing a Successful Program*, Amacom, 2002.
- ALTER N., *L'innovation ordinaire*, PUF, coll. Sociologies, 2000
- ALTER N., *La force de la différence. Itinéraires de patrons atypiques*, PUF, 2012.
- ARDOUIN T., *Ingénierie de formation*, 5^e édition, Dunod, 2017.
- ARGYRIS C. et SCHÖN D. A., *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison Wesley, 1978.
- ARGYRIS C. et SCHÖN D. A., *Organizational Learning II*, Addison Wesley, 1996.
- ARNAUD B. et EJEIL C., *Le guide de l'organisation apprenante*, Eyrolles, 2019.
- ARNAUD B. et MELLET E., *La Boîte à outils de la Psychologie Positive au Travail*, Dunod, 2019.
- ASTOLFI J.-P., *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*, ESF, Coll. Pédagogique, 1992.
- BARABEL M. et HUELVAN J., « 6 clés pour l'environnement du *learning* et ses évolutions », *MagRH*, n°4, janvier 2019, p.124-126.
- BARABEL M., MEIER O., PERRET A. et TEBOUL T., *Formation : la nouvelle donne*, Dunod, 2019.
- BARABEL M. et MEIER O., *Réussir sa démarche VAE*, Dunod, 5^e édition, 2019.
- BAZIN R., *Organiser les sessions de formation*, ESF, 1991.
- BEAUREGARD L. et DUMONT S., « La mesure du soutien social », *Service social*, 45(3), 1996, p. 55-76.
- BEAUVOIS J.-L. et JOULE R.-V., *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Presses Universitaires de Grenoble, nouvelle version, 2014.
- BOHM D., *On Dialogue*, Routledge, 1996.
- BOURGEON G., *Socio-pédagogie de l'alternance*, UNMFREO, 1979.
- BOYER L. et EQUILBREY N., *GRH, Nouvelles pratiques*, EMS, 2003.
- BRINKERHOFF R. O., *Telling Training's Story*, Berrett-Koehler, 2006.
- CALBRIS G., *L'expression de la pensée d'un homme politique*, CNRS Éditions, 2003.
- CARDINET A., *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Dunod, 1995.
- CARRE E. et LABRUFFE A., *Le guide du nouveau formateur*, Afnor, 2008.
- CARRE P., *L'Apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, 2020.
- CHAMPY P., ETEVE J.-C., FORQUIN J.-C. et ROBERT A.-D., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 2005.

- CHANLAT J. F. et PIERRE P., *Management interculturel. Évolution, tendances et critiques*, EMS, 2018.
- CLOËT P. R. et PIERRE P., *L'Homme mondialisé. Identités en archipel de managers mobiles*, L'Harmattan, 2017.
- CLOT Y., « La compétence en cours d'activité », in *Le développement des compétences*, Éducation permanente, 1995, p. 115-123.
- CLOT Y., *La fonction psychologique du travail*, PUF, Coll. Le Travail Humain, 2006.
- COLLERETTE P., DELISLE G., PERRON R., *Le changement organisationnel, théorie et pratique*, Presses de l'Université du Québec, 1997.
- CRISTOL D., *Innover en formation. Dynamiser l'apprentissage en entreprise*, ESF, 2011.
- CRISTOL D., *Management et innovation : 60 nouveaux exercices. Jeux et cas pratiques pour apprendre ensemble*, ESF, 2011.
- CRISTOL D., *Former, se former et apprendre à l'ère numérique*, ESF, 2014.
- CYERT R. et MARCH J. G., *A Behavioral Theory of the Firm*, Prentice Hall, 1963.
- DANY F. et LIVIAN Y-F., *La nouvelle gestion des cadres*, Vuibert, Coll. Entreprendre, 2002.
- DE GEUS A., « Cahiers de SOL France », janvier, 2007.
- DENNERY M., « Qualiopi vs Datadock : qu'est-ce qui va changer ? », 23 septembre 2019 [<https://www.blog-formation-entreprise.fr>]
- DEWEY J., *Experience and Education*, Macmillan, 1938/1997.
- DILLON J., *Using Discussion in Classrooms*, Open University Press, Frommer, 1994.
- DUBAR C., *La socialisation*, Armand Colin, 1991.
- DUFFAURE A., *Éducation, milieu et alternance*, Éditions universitaires, 1985.
- DUFOUR B., PLOMPEN M., *Les meilleures pratiques du développement des dirigeants*, Éditions d'Organisations, 2009.
- DUFOUR B., WARGNIER J., *Universités d'entreprise, vecteur d'innovation et de transformation*, Crossknowledge, 2009.
- DUNBERRY A. et PECHARD C., *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives*, CIRDEP-UQAM, 2007.
- EDMONSON A., *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*, John Wiley & Sons, 2018.
- EKMAN P., *Emotion in the Human Face*, Malor editions, 1982.
- EZRATTY O., « Les applications de l'IA dans le domaine de l'éducation », *MagRH*, février 2020, p. 112-115.
- FAISANDIER S., SOYER J., *Fonction Formation*, 4^e édition, Éditions d'Organisation, 2007.
- FÉFAUR et DOKEOS « Pratiques d'évaluation de la formation dans les entreprises françaises », mars 2015 [<https://www.dokeos.com>]
- FEUILLETTE-CUNNINGHAM I., *Le nouveau formateur – Comment préparer, animer et évaluer une action de formation*, 3^e édition, Dunod, 2006.
- FFP, « Rendre compte des impacts économiques et sociétaux des investissements en formation professionnelle. Guide de reporting à destination des entreprises », février 2013.

- FORMAEVA, *Les pratiques d'évaluation des formations des entreprises françaises en 2010* [<https://www.formaeva.com>]
- FORMAEVA, *Les pratiques d'évaluation des formations des entreprises françaises en 2011* [<https://www.formaeva.com>]
- FRETIGNE C., « Le travail au cœur des apprentissages en entreprise », *Bref, CEREQ*, n° 353, avril 2017.
- FRIEDBERG E., *Le pouvoir et la règle*, Le Seuil, 1997.
- FULMER R. M., GIBBS et KEYS J. B., "A Conversation with Peter Senge: New Developments in Organizational Learning", *Organizational Dynamics*, Vol. 27, n° 2, 1998, p. 33-42.
- GALDWELL M., *Le point de bascule*, Transcontinental, 2003.
- GARDNER H., *Les intelligences multiples*, Retz, 1996.
- GEAY A., « L'alternance éducative », *Actualité de la formation permanente*, n° 115, novembre-décembre 1991.
- GARVIN D. A., "Building a Learning Organization", *Harvard Business Review*, 71, 1993, p. 78-91.
- GAUTHIER A., *Le co-leadership évolutionnaire*, HD Précurseurs, 2013.
- GEPHART M. A., MARSICK V.J., VAN BUREN M. E. et SPIRO M. S., "Learning Organizations Come Alive", *Training & Development*, Vol. 50, n° 12, décembre 1996, p. 35-45.
- GIDDENS A., *La théorie de la structuration*, PUF, 1990.
- GILLIGAN S. et DILTS R., *Le voyage du héros – Un éveil à soi-même, avec le coaching génératif*, 2^e édition, InterÉditions, 2019.
- GRIMAUD A., « L'entreprise apprenante : une conceptualisation inachevée ? », Lyon III, 1999.
- HALL E., *La dimension cachée*, Le Seuil, 1971.
- HAMELINE D., *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, ESF, 1979.
- HAMILTON R.H. et SODEMAN W.A., "The Questions We Ask : Opportunities and Challenges for Using Big Data Analytics to Strategically Manage Human Capital Resources", *Business Horizon*, vol. 63(1), 2020, p. 85-95.
- HANDY C., "Managing the Dream", in CHAWLA S. et RENESH J., *Learning Organizations*, Productivity Press, 1995.
- HOCK D., *Birth of the Chaordic Age*, Berrett-Koehler Publishers, 2000.
- HOURST B., *À l'école des intelligences multiples*, Hachette, 2014.
- IMD, *Mastering Executive Education: How to Combine Content with Context and Emotion*, Financial Times/Prentice Hall, 2005.
- JAOUÏ H. et DELL'AQUILA I., *66 techniques créatives pour animateurs et formateurs*, EMS, 2015.
- JENNINGS G. ET WARGNIER J., *70:20:10. Explorer les nouveaux territoires d'apprentissage*, CrossKnowledge, 2011.
- JOHNSON K. W., "The Learning Organization: What is It? Why Become One?", Navran Associates, Newsletter, 1993.
- JUST B., *Pas de DRH sans SIRH*, éditions Liaisons, 2012.
- KIRKPATRICK J.D. et KIRKPATRICK W., *Training on Trial. How Workplace Learning Must Reinvent Itself to Remain Relevant*, AMACOM, 2010.

- KIRKPATRICK J.D. et KIRKPATRICK W., *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*, ATD Press, 2016.
- KIRKPATRICK J.D. et KIRKPATRICK W., "ROE's Rising Star: Why Return on Expectations is Getting so Much Attention", *Training+Development*, 64(8), 2010.
- KNOWLES M., *The Modern Practice of Adult Education: From Andragogy to Pedagogy*, Prentice Hall, 1980.
- KOENIG G., « L'apprentissage organisationnel : repérage des lieux », *Revue Française de Gestion*, janvier-février 1994.
- LEDOGAR D., « Un conflit de valeurs dans l'apprentissage par alternance », *Questions vives*, n°6, Université de Provence, 2006.
- LAPLANTINE F. et NOUSS A., *Le métissage*, Flammarion, 1997.
- LEMIEUX C., « Pluralisme des régimes d'action à la question de l'inconscient : déplacements », in BREVIGLIERI M., LAFAYE C. et TROM D., *Compétences critiques et sens de la justice*, Economica, 2009.
- LEVI-STRAUSS C., *Le cru et le cuit*, Plon, 1964.
- LEWIN K., *Field Theory in Social Science*, 1952.
- LIÉTARD B., « Accompagner, oui mais comment ? », in PINEAU G., *Accompagnements et histoire de vie*, L'Harmattan, 1998.
- LINKEDIN LEARNING, "2019 Workplace Learning Report", 3^e édition, LinkedIn, 2019.
- MAGRH, « 1, 2, 3... Formez », dossier, n° 4, janvier 2019.
- MAGRH, « La révolution des compétences », dossier, n° 5, mars 2019.
- MAGRH, « Révélez l'apprenant qui sommeille en vous », hors-série, octobre 2019.
- MAGRH, « EdTech : la formation vers les étoiles ? », Dossier, n° 9, février 2020.
- MAGER R.-F. et DÉCOTE G., *Définir des objectifs pédagogiques*, Dunod, 2020.
- MARCH J. G. et SIMON H. A., *Organizations*, John Wiley & Sons, 1958.
- MERIEUX P., « Le récit comme pratique pédagogique », in *Cultures et Foi*, n° 2, 67, mai-juin 1979, p. 5-12.
- MCGREGOR D., *The Human Side of Enterprise*, McGraw Hill, 1960.
- MCMAMARA C., *Guide to Consulting and Organizational Development*, 2008.
- MEIGNANT A., *La formation : atout stratégique pour l'entreprise*, Éditions d'Organisation, 1986.
- MEIGNANT A., *Manager la formation*, 8^e édition, Liaisons, 2006.
- MEISTER J. C., *Corporate Quality Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force*, Irwin Professional Publishing, 1998.
- MORIN E., *Introduction à la pensée complexe*, Le Seuil, 2005.
- NADELLA S., *Hit Refresh*, Harper Business, 2017.
- NONAKA I. et TAKEUCHI H., *La connaissance créatrice*, De Boeck université, 1997.
- NOYÉ D. et PIVETEAU J., *Guide pratique du formateur : concevoir, animer, évaluer une formation*, INSEP Consulting, 2005.
- OCDE, « L'avenir du travail, Perspectives de l'emploi de l'OCDE », Rapport, 2019.
- OLRY P. et CUVILLIER B., « Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage en TPE », *Éducation permanente*, n° 172, 2007, p. 45-61.

- PASTRÉ P., « Apprendre à faire », in BOURGEOIS R. et CHAPPELLE G., *Apprendre et faire apprendre*, PUF, 2006.
- PEDLER M. J., BURGOYNE J. G. et BOYDELL T., *The Learning Company. A Strategy for Sustainable Development*, Mc Graw-Hill, 1991 et 1997.
- PERRENOUD P., « Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle », Université de Genève, 2001.
- POTTIEZ J., *L'évaluation de la formation*, 2^e édition, Dunod, 2017.
- RAPPORT de la COUR des COMPTES « Le contrôle par les services de l'État des fonds de la formation professionnelle », 3 janvier 2012.
- PRIGOGINE I., *From Being to Becoming: Time and Complexity in the Physical Sciences*, W. H. Freeman&Co, 1980.
- REILLY P., "The Impact of Artificial Intelligence on the HR Function" In IES Report, *Which Way Now for HR and Organisational Changes?*, janvier 2019.
- RENAUD-COULON A., *Universités d'entreprise ; vers une mondialisation de l'intelligence*, Village Mondial, 2002.
- REVANS R. W., "The Validation of Action Learning Programs", *Management Education&Development*, 14(3), 1983, p. 208–211.
- ROGERS C., *L'apprentissage authentique*, 1970.
- SAINSAULIEU R., *Sociologie de l'entreprise et de l'organisation*, PFNSP/Dalloz, 1987 et 1991.
- SAUQUET M. et VIALAJUS M., *Le culturoscope. 70 questions pour aborder l'interculturel*, ECLM, 2016.
- SCHEIN E. H., *Process Consultation: its Role in Organization Development*, Addison Wesley, 1988.
- SCHEIN E. H., *Theory in the Field and in the Classroom: Notes toward a Model of Managed Learning*, 1995.
- SCHÖN D. A., *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, 1983.
- SENGE P., *La cinquième discipline – Levier des organisations apprenantes*, Eyrolles, 2015 et 2016.
- SENGE P., *La danse du changement*, First, 1999.
- SENGE P., "The Leader's New Work: Building Learning Organizations", *Sloan Management Review*, automne 1990.
- STORHAYE P., *SIRH*, Dunod, 2013.
- TADDEI F., BECCHETTI-BIZOT C. et HOUZEL G., « Rapport au Gouvernement – Vers une société apprenante », 2017.
- TALEB N. N., *Le Cygne Noir*, Les Belles Lettres, 2018.
- THUDEROZ C., *Sociologie des entreprises*, La Découverte, 2000.
- TROCME-FABRE H., *Réinventer le métier d'apprendre*, Collections Thierry Huort, 1999.
- TRIBY E., « La validation de l'expérience dans la nouvelle économie des diplômes », contribution du BETA UMR 7522 de Strasbourg lors du colloque « Éducation, Formation et dynamique du capitalisme contemporain », juin 2004.

VARELA F. G., MATURANA F. H. et URIBE R., "Autopoiesis: The Organization of Living Systems, its Characterization and a Model", *BioSystems*, Vol. 5, 1974, p. 187-196.

VINCENS J., « Définir l'expérience professionnelle », *Travail et Emploi*, n° 85, 2001.

WARGNIER J., *Évaluer et démontrer la valeur de la formation, Enjeux, pratiques et tendances à l'heure des nouvelles technologies*, CrossKnowledge, 2012.

WECK C., *Mindset: The New Psychology of Success*, 2007.

