
CADRE METHODOLOGIQUE
INGENIERIE DE FORMATION EN COURS D'EMPLOI



Important : Le cadre méthodologique de l'ingénierie de formation en cours d'emploi est mis à la disposition des consultants et experts spécialisés pour les aider dans leurs missions. Ainsi, ce cadre n'est pas obligatoire, il revient au consultant d'adapter les phases et les outils qu'il contient au contexte de l'entreprise.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	3
VOLET PREALABLE : IDENTIFIER LA PROBLEMATIQUE POSEE PAR L'ENTREPRISE	10
<u>VOLET REALISATION</u>	
PHASE 1 : APPROFONDIR LA PROBLEMATIQUE ET PREPARER L'INGENIERIE DE FORMATION	11
PHASE 2 : IDENTIFIER LES BESOINS EN COMPETENCES	12
2.1. Identifier les besoins en compétences liés aux orientations stratégiques (ou, a défaut, aux projets de l'entreprise)	14
2.1.1. Le lien entre les orientations stratégiques et leurs déclinaisons opérationnelles : les plans d'actions	15
2.1.2. Analyse d'un projet ou de plusieurs projets d'une entreprise qui n'a pas effectué d'analyse stratégique	17
2.1.3. Le cas de l'entreprise qui souhaite seulement monter un « plan de formation »	19
2.1.4. Le repérage des emplois futurs dans les plans d'action (emplois stratégiques) et leur description en termes d'activités	19
2.1.5. Des emplois actuels aux emplois futurs, analyse des changements provoqués	21
2.1.6. L'identification des compétences nécessaires pour réaliser les activités liées aux orientations stratégiques	24
2.2. Identifier les besoins en compétences liés aux dysfonctionnements	26
2.2.1. Le déficit de compétences et les causes du dysfonctionnement identifiées par la hiérarchie	30
2.2.2. Le dysfonctionnement est localisé par l'entreprise mais ses causes (organisation, technique, compétences) ne sont pas connues	30
2.2.3. Cas de dérives dans certains indicateurs et ratios généraux (RH, commerciaux, techniques, financiers)	31
2.3. Identifier les besoins en compétences individuels ou collectifs	32
Option 1 : Etat des lieux des compétences	32
2.3.1.1. Le référentiel des compétences	32
2.3.1.2. L'évaluation des compétences existantes en termes de savoirs et savoir-faire et savoir être : le bilan des compétences	35
Option 2 : L'exploitation des résultats des évaluations annuelles des performances	36
Option 3 : Collecte des besoins perçus	38
2.3.3.1. Relations entre les demandes exprimées et les objectifs du service concerné	39
2.3.3.2. Evolution de la demande de formation vers une demande d'acquisition de compétences	39
2.3.3.3. Le classement des demandes d'acquisition de compétences en fonction des priorités des orientations stratégiques et des projets de l'entreprise auxquels elles sont reliées	39
2.3.3.4. Expression en termes de besoins en compétences	39
2.4. Les orientations de la DRH sur la gestion des emplois et compétences	40

2.5.	La pré-synthèse des besoins repérés au titre des orientations stratégiques, des dysfonctionnements ainsi que les besoins individuels et collectifs	41
2.6.	Les orientations de la DRH dans l'identification des besoins et leur ventilation sur les emplois	41
2.7.	Le rapport d'ingénierie de formation	42
PHASE 3 : ELABORER LE PLAN DE FORMATION		43
3.1.	Etablir le cahier des charges de la demande de formation	43
3.2.	Conception de dispositif de formation – analyse de dispositif existant	44
3.2.1.	Recensement des moyens	45
3.2.2.	Conception des séquences pédagogiques	47
3.2.3.	Recensement des méthodes d'apprentissage	50
3.2.4.	Monter un dispositif (niveau opérationnel)	52
3.2.5.	La rédaction de la fiche technique de l'action de formation	53
3.3.	La liste des bénéficiaires de la formation	54
3.4.	Le budget de la formation	55
3.5.	La demande de financement	55
VOLET POST REALISATION : EVALUER ET SUIVRE LA REALISATION DU PLAN DE FORMATION		56
1.1.	Le système d'évaluation	56
1.1.1.	Présentation	56
1.1.2.	L'intérêt de l'évaluation des participants	57
1.1.3.	De l'élaboration de la référence à la mesure des résultats au poste de travail	58
1.1.4.	La définition du processus d'évaluation	58
1.1.5.	Création d'un mode opératoire pour la mise en place d'un système d'évaluations	61
1.2.	Le suivi de la formation	62
1.2.1.	La boucle de suivi du processus de formation et l'équipe pédagogique	63
1.2.2.	La boucle de suivi de l'adéquation des compétences acquises aux besoins de l'entreprise et le groupe de suivi	64
1.2.3.	Intégration des suivis par le groupe de pilotage et suivi administratif	64

Introduction au cadre méthodologique et au support de l'ingénierie de formation

L'ingénierie de formation est une technique destinée à des spécialistes, qui au cours de leur activité professionnelle, souhaitent répondre par la formation aux besoins en compétences des entreprises.

Cette technique peut se décrire en deux grands processus :

- Identification des besoins en compétences d'une entreprise.
- Définition des formations permettant de mettre à jour les compétences requises.

A. Description

Les deux fascicules qui traitent de l'ingénierie de formation sont organisés comme suit :

- Le support décrit les étapes de réalisation et les outils utilisés au cours de ces étapes. Organisé en quatre phases, il fournit aux professionnels une démarche possible pour mener à bien leur projet d'ingénierie. Adapté au contexte marocain, il procure également les moyens d'appliquer les différentes procédures administratives prévues par le dispositif législatif et financier marocain des « Contrats Spéciaux de Formation ». Le support est complété par un glossaire qui présente la définition des termes de la spécialité de l'ingénieur de formation.
- Le fascicule intitulé « cadre méthodologique », fournit les repères théoriques et conceptuels nécessaires aux utilisateurs du support, donne des explications sur les phases et étapes préconisées et définit certaines notions utilisées dans cette spécialité (dont l'ensemble est rassemblé dans le glossaire).

Il est important que l'utilisateur de cette méthode commence par lire **activement et complètement** les deux fascicules la composant.

B. Description des phases

Les phases présentées dans ce qui suit sont incontournables, l'ordre dans lequel elles sont données n'est pas interchangeable.

VOLET PREALABLE : IDENTIFIER LA PROBLEMATIQUE POSEE PAR L'ENTREPRISE

« L'avenir de toute situation humaine dépend des conditions de sa naissance ». Cette phase constitue l'amorce d'un partenariat entre une entreprise et un consultant. Cette amorce relationnelle doit permettre à chacun des futurs partenaires d'évaluer la probabilité de réussite du partenariat à partir :

- D'une première compréhension de la problématique posée par l'entreprise et de l'aptitude du consultant à la traiter.
- De l'identification de l'éthique professionnelle de chacun et du niveau de confiance qui peut en résulter du fait de valeurs partagées.
- De la connaissance des termes pratiques associés à la réalisation : délai, budget, personnel et moyens disponibles...

VOLET REALISATION

PREMIERE PHASE : APPROFONDIR LA PROBLEMATIQUE ET PREPARER L'INGENIERIE DE FORMATION

Cette phase est préparatoire de l'intervention proprement dite. Elle permet au consultant :

- De définir précisément le périmètre et le contenu de son intervention, lesquels constituent une assurance contre des débordements éventuels durant le déroulement de la mission.
- D'en planifier la réalisation en termes d'investigations à mener, de compétences à mobiliser, de temps à passer...
- De compléter sa compréhension de la situation de l'entreprise en termes de position stratégique vis-à-vis de ses différents environnements.
- De poser les fondations de la confiance et du partenariat avec le chef d'entreprise et son équipe.
- de préparer le dossier administratif GIAC/CSF.

DEUXIEME PHASE : IDENTIFIER LES BESOINS EN COMPETENCES DE L'ENTREPRISE

Avec cette phase, comme avec la suivante, l'ingénieur de formation se trouve cette fois au cœur de son métier. Avant de parler « formation », tout professionnel qui souhaite véritablement rendre service à une entreprise, **doit tout d'abord l'aider à déceler et décrire les compétences nécessaires à la performance et à l'évolution de l'entreprise**. Cette phase est l'occasion pour l'ingénieur de formation et l'entreprise, au-delà de cette analyse, d'engager une **réflexion approfondie** sur la valeur ajoutée de chaque salarié de l'entreprise, sur l'organisation du travail et de la production, donc sur la définition des métiers et des emplois.

Les trois premières étapes de cette phase se situent au même niveau : ce sont des points d'entrée différents conduisant à repérer des déficits de compétences, pour le présent et pour l'avenir.

Dans la logique des contrats spéciaux de formation, nous proposons de débiter par l'identification des besoins en compétences **issus des orientations stratégiques de l'entreprise**. Cependant, si une entreprise appelle un consultant (ou un prestataire de formation), dans l'intention de trouver les moyens de résoudre de graves dysfonctionnements, ou bien parce que son personnel aspire à se former, il utilisera l'un ou l'autre de ces points d'entrée pour répondre à cet appel.

TROISIEME PHASE : ELABORER LE PLAN DE FORMATION

Cette phase débute par l'élaboration du cahier des charges de la formation. Celui-ci est le document qui permet, à partir de l'expression d'un besoin, ici exprimé en termes de « fonction » - dans le sens AFNOR¹ - de susciter l'expression de solutions de formation susceptibles de le combler. Nous sommes bien à l'articulation entre deux phases de l'ingénierie, et la suite du document guide l'ingénieur de formation pour choisir les solutions de formation (dispositif, public et budget), en mesurer les résultats et en effectuer le suivi.

Limites de la méthode proposée

Ce guide est le fruit d'une interaction active entre des experts français et marocains de la formation continue et de l'ingénierie de formation et des différents partenaires sociaux de la FCE. Il est alors

¹ Action d'un produit ou de l'un de ses constituants exprimés en termes de finalité.

enrichi des remarques et des propositions d'amélioration de près de quatre cent personnes. Toutefois, ni définitif, ni immuable, il pourra être réactualisé au gré des évolutions des entreprises et des interventions qui y sont menées.

Cas particulier d'une ingénierie conduite par un responsable de formation

L'éventualité de l'utilisation de ce guide par des responsables de formation d'entreprise a été envisagée. Dans ce cas nous conseillons vivement au responsable de formation et son supérieur hiérarchique de s'entendre sur la forme de la mission en utilisant le document suivant :

LETTRE DE MISSION

Lieu, Date

De Madame ou Monsieur xxx,
Directeur ou Directeur du service Ressources humaines

A
Madame ou Monsieur xxx,
Responsable de formation,

Objet : Lettre de Mission

Dans le cadre [soit] :

Du plan de développement de l'entreprise défini le [date] pour les [x] prochaines années présenté dans le document [Intitulé du document et description très concise du projet (rappel des grands axes ou des principaux objectifs en trois ou quatre lignes)]

Ou

Du traitement d'un ensemble de dysfonctionnements qui pénalisent les résultats de l'entreprise, dont le résultat des analyses a été consigné dans [Intitulé du document et description très concise des objectifs du traitement].

Ou

De l'identification des besoins individuels et collectifs

L'entreprise souhaite effectuer le recensement le plus précis possible des besoins en compétences de l'ensemble (ou partie) de ses services afin de mettre en œuvre les solutions de formation adaptées.

Vous êtes chargé :

- D'identifier les besoins en compétences de l'entreprise (ou d'une partie, à préciser)
- De rédiger le cahier des charges de la formation,
- De définir un plan de formation pour l'année xx ou les années xx.

Vous effectuerez cette mission dans les conditions suivantes :

Les moyens

Les moyens mis à votre disposition sont :

- Le secrétariat de notre service et particulièrement Monsieur ou Madame xxx.
- Le document intitulé [...] qui décrit la politique générale de gestion des ressources humaines et de formation.

Un ensemble de documents, comportant un cadre méthodologique, un support et des outils permettant de réaliser une ingénierie de formation, de l'identification des besoins en compétences à l'élaboration du plan de formation.

De la documentation de l'entreprise comportant les différentes informations concernant directement ou indirectement le projet : dossiers du personnel, comptes-rendus de réunions...

L'ensemble du personnel que vous devrez consulter pour mener à bien vos investigations. Pour cela je vous demande d'établir rapidement une première liste des personnes qu'il vous sera nécessaire de rencontrer en entretien afin d'organiser ces rencontres en perturbant le moins possible le fonctionnement habituel de l'entreprise.

Les modalités de contrôle et de suivi

Chaque décision ou résultat qui apparaît lors du déroulement du projet doit être validé par la Direction, aussi je vous demande de rendre compte de vos avancées à moi-même, chaque [fréquence de compte-rendu].

Chaque fois que ces résultats ou ces décisions concernent particulièrement un ou des services ils devront également être validés par son plus haut responsable.

Temps imparti

Face à l'urgence de la situation, nous vous demandons de vous consacrer à plein temps à cette activité qui doit être conduite en trois semaines. Vos responsabilités habituelles seront prises en charge par Madame ou Monsieur xxx.

Ou

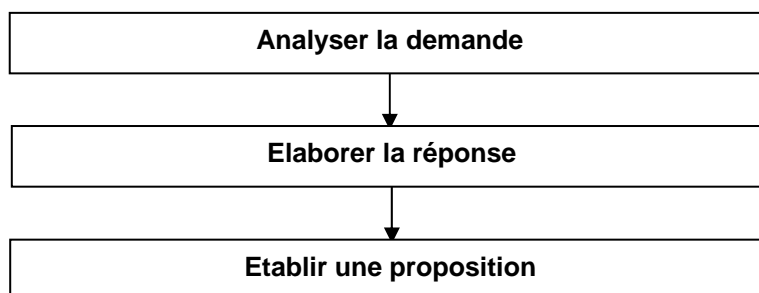
Vous consacrerez à cette mission la moitié de votre temps de travail, certaines de vos responsabilités seront donc confiées à Madame ou Monsieur xxx.. Un délai de trois mois vous est accordé pour présenter le premier plan de formation. En cas de nécessité, vous pourrez trouver une ressource technique auprès de Madame ou Monsieur xxx. (nom d'ingénieur de formation), toutefois cette possibilité ne sera mise en œuvre que sur une demande précise et argumentée de votre part.

Précision importante

Je vous rappelle le caractère hautement confidentiel des données que vous serez amené à traiter et la nécessité de mettre en œuvre les procédures de protection prévues par notre organisation.

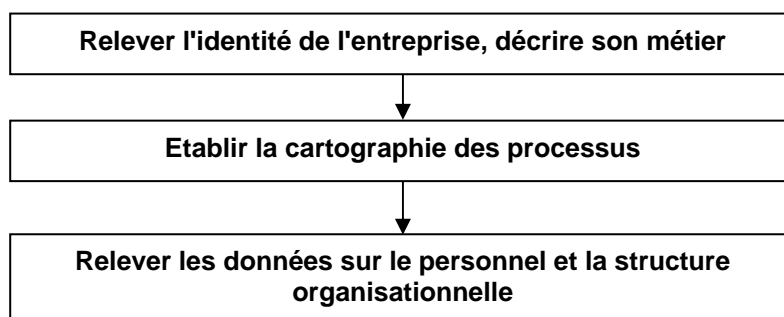
Organisation logique des phases

VOLET PREALABLE : IDENTIFIER LA PROBLEMATIQUE POSEE PAR L'ENTREPRISE

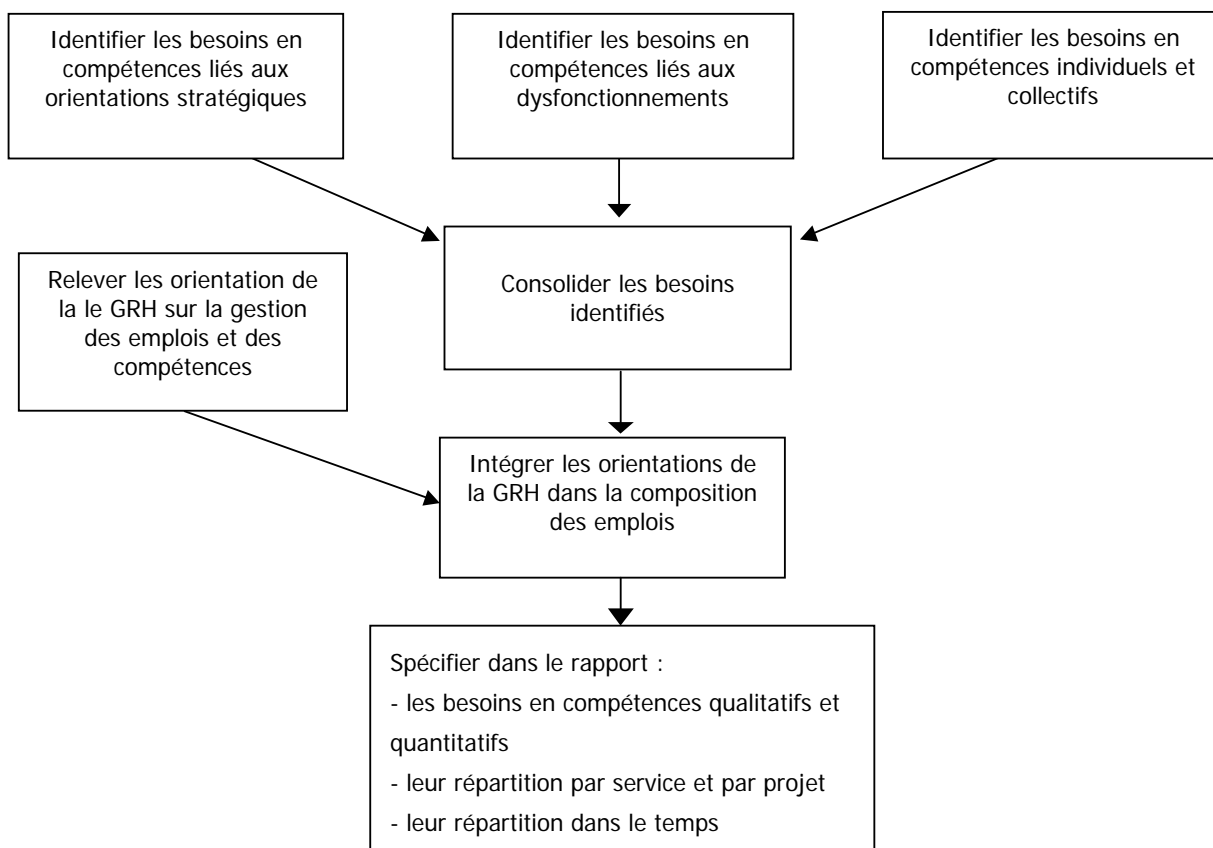


VOLET REALISATION

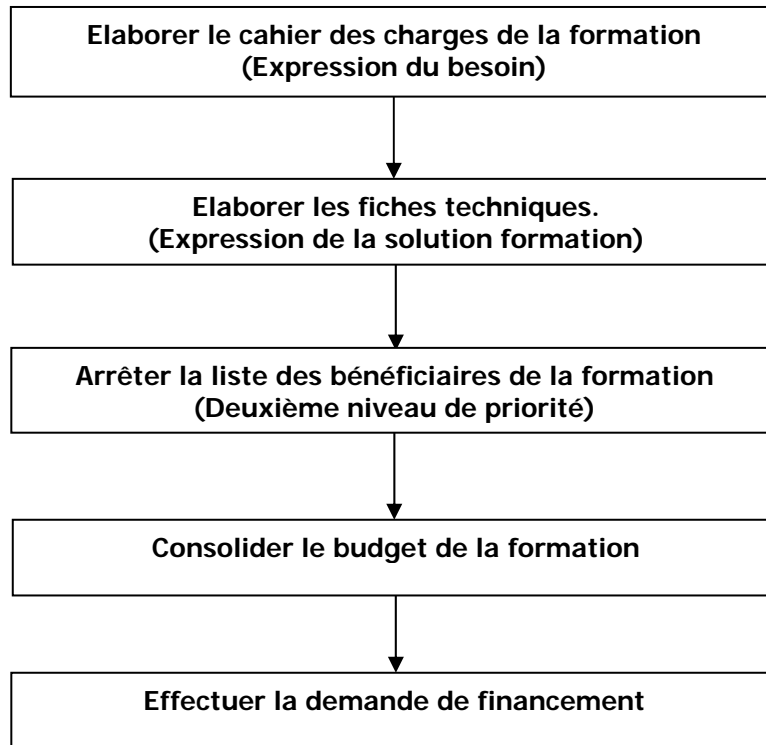
PHASE 1 : APPROFONDIR LA PROBLEMATIQUE ET PREPARER L'INGENIERIE DE FORMATION



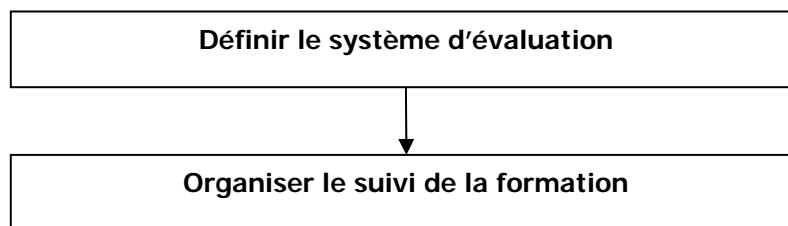
PHASE 2 : IDENTIFIER LES BESOINS EN COMPETENCES



PHASE 3 : ELABORER LE PLAN DE FORMATION



VOLET POST REALISATION : EVALUER ET SUIVRE LA REALISATION DU PLAN DE FORMATION



VOLET PREALABLE : **Identifier la problématique posée par l'entreprise**

Le volet que nous proposons en introduction du manuel « Support pour réaliser une ingénierie de formation » n'est pas propre à ce type d'étude, il est commun à toute intervention par un conseil externe dans une entreprise.

Les consignes données et les étapes décrites visent toutes à créer un espace de dialogue le moins ambigu possible entre le consultant et l'interlocuteur client.

Dans certains cas, le responsable d'entreprise fait appel à un consultant extérieur, mais ne souhaite pas donner toutes les raisons de son appel, ni même décrire le problème tel qu'il le perçoit. Cette attitude peut avoir plusieurs origines, soit que le problème est délicat, soit que le responsable veut avant tout s'assurer de la fiabilité de l'interlocuteur (respect de la confidentialité et du secret professionnel). Face à cette réalité (respectable), le consultant montre son professionnalisme en attendant que toutes les conditions soient réunies avant de mener plus loin l'investigation.

C'est pourquoi, il est important lors des premières relations avec son « client », que le consultant se montre attentif à tous les points qui peuvent rassurer l'interlocuteur. La connaissance du secteur, du contexte économique, la compréhension argumentée des difficultés des entreprises, le repérage et la mobilisation des codes en vigueur, les modalités de contrôle de son action qu'il évoquera très tôt, ses expériences antérieures et sa solidité institutionnelle sont autant d'éléments dans ce sens.

Dans d'autres cas, le responsable d'entreprise, en toute bonne foi, croit avoir identifié le problème et en connaître les causes. Il peut même avoir une idée des solutions à envisager. Et pourtant il n'en est rien, le réel problème n'est pas encore ni identifié ni analysé. Un consultant expérimenté, sait qu'il ne doit jamais s'en tenir à l'énoncé « tel quel » du problème par le responsable de l'entreprise et encore moins de la solution. Non pas que les chefs d'entreprise se trompent tout le temps, mais que l'expertise et la position extérieure du consultant sont des sources d'éclairage nouvelles, qui permettent de définir le problème différemment et surtout en des termes qui le rendent traitable.

Enfin, surtout dans les situations d'urgence, les responsables d'entreprise admettent difficilement qu'il faille consacrer du temps à « poser » le problème. Sur ce point comme dans d'autres dans les relations entre un consultant et une entreprise, il vaut mieux démontrer par les faits que chercher à convaincre. Le chef d'entreprise est un homme de terrain, c'est sur le terrain que le consultant gagnera sa confiance.

Pour toutes ces raisons, nous conseillons aux consultants d'être attentifs aux aspects « écoute et reformulation » préconisés dans le support, d'être le plus précis possible dans la description du projet d'intervention et de ne jamais « oublier » une seule phase de validation auprès du responsable d'entreprise ou des personnes désignées lors du déroulement du projet.

VOLET REALISATION

Phase 1 : approfondir la problématique et préparer l'ingénierie de formation

L'entreprise, quelque soit sa nature et sa taille est un système complexe, dont l'ensemble dépasse la somme des parties et où il est impossible d'agir sur l'un des éléments sans entraîner des conséquences sur tout ou partie des autres éléments le constituant.

Sur la base de ce constat, il est judicieux, dès lors que l'on intervient dans une entreprise, de construire une représentation de l'ensemble du système sur ses principales caractéristiques.

Cette démarche présentera aussi l'avantage de construire dans le système cognitif du consultant une « structure mentale » (représentation structurée et cohérente, stockée en mémoire et facilement accessible), qu'il mobilisera chaque fois qu'il devra prédire et anticiper les implications sur tout ou partie de l'organisation, d'une décision ou d'une action retenue ou engagée au cours de son intervention.

Si on considère d'un point de vue micro-économique que le système de production désigne l'ensemble des moyens techniques et humains destinés à produire des biens ou des services ; et d'un point de vue macro-économique que le système de production et d'échange est constitué de l'appareil productif et des rapports qu'il entretient avec les régulations macro-économiques on comprend les termes des descriptions préconisées dans le support et leur utilité. En effet, celles-ci reprennent bien les aspects techniques et humains de l'organisation ainsi que ses rapports avec l'environnement.

A eux seuls les outils proposés ne sont pas garants de la qualité des données recueillies. L'expérience et la compétence du consultant dans ce domaine pèseront lourds sur la qualité des fiches et leur valeur informative.

Il est important de bien garder la mémoire de l'évolution de la vision de l'entreprise au cours de l'intervention, cela permet d'apprendre à intégrer les informations dans un cadre adapté par un bénéfique recul, plutôt que leur donner une importance inappropriée à la réalité.

Outre les aspects techniques, cette phase permet au consultant, et au dirigeant et son équipe d'approfondir leur connaissance mutuelle et d'ajuster leur méthode de travail de telle sorte que la mission consomme un minimum de ressources pour un résultat optimum.

VOLET REALISATION

Phase 2 : identifier les besoins en compétences

Présentation et organisation logique de cette phase

Au cours de cette phase, l'ingénieur de formation va mettre à jour les besoins en compétences de l'entreprise pour les mois ou les années suivantes.

Il y a différentes façons d'identifier et décrire des besoins en compétences. Ici, nous situons prioritairement l'analyse des besoins dans le cadre des orientations stratégiques de l'entreprise en vue d'accompagner ses plans d'actions, au service de la réalisation de ses objectifs de compétitivité.

Dans le cas où l'entreprise aura effectué une analyse stratégique, l'ingénieur de formation disposera des rapports que le consultant en analyse stratégique aura rédigés. Dans le cas contraire, il s'efforcera de déterminer les besoins en compétences en fonction des évolutions à venir telles que les prévoit le chef d'entreprise. Après avoir identifié les activités et les emplois futurs, il repérera les emplois actuels touchés par les changements. Ensuite, l'ingénieur de formation se chargera d'analyser et de décrire les compétences nécessaires à la réalisation de ces activités, tant pour les emplois « nouveaux » que pour les emplois sensibles qui devront évoluer.

Explicitement ou implicitement, l'amélioration de l'existant est généralement incluse dans le projet de l'entreprise, ce peut être une des composantes des plans d'action issus de l'analyse stratégique. De plus, dans de nombreuses PME/PMI marocaines, elle en constitue souvent la seule composante **exprimée**. Il y aura donc lieu de relever également les besoins en compétences liés à un objectif de réduction des dysfonctionnements lorsque ces derniers ont, pour tout ou partie, une ou plusieurs causes humaines. Ces besoins seront définis à partir de la description des activités nouvelles ou des activités existantes à améliorer.

Concernant les besoins en formation individuels et collectifs, plusieurs façons de les explorer s'offrent à nous. Il est cependant clair que la démarche à utiliser pour ce type de besoins reste largement à adapter à la situation de la PME/PMI. De plus, l'action d'ingénierie de formation doit s'inscrire dans le temps, en moyenne sur trois ans, pour accompagner entre autres les projets de développement de l'entreprise. Pour cela, 3 démarches sont envisageables sous certaines conditions :

1. Le bilan de compétences ;
2. L'exploitation des résultats des évaluations annuelles des performances ;
3. La prise en compte des demandes de formations spontanées.

Lors de la définition des orientations stratégiques, la Politique de Gestion des Ressources Humaines de l'entreprise a été définie en rapport avec la Politique Générale adoptée. Selon les orientations que l'entreprise juge devoir suivre à l'avenir et les caractéristiques intrinsèques du personnel présent dans l'entreprise (ou susceptible d'y entrer), Direction Générale et Direction Ressources Humaines fixent les grandes orientations à suivre afin que les moyens humains présents se trouvent en rapport avec les moyens humains nécessaires à la réalisation de la stratégie. Ces grandes orientations constituant la "Politique de Gestion des Ressources Humaines" de l'entreprise. Dans le cas d'une petite entreprise, la politique "GRH", même si elle n'est ni formulée, ni issue d'une instance "Ressources humaines" existe de la même façon dans la réflexion de son responsable.

Cette politique sera donc à prendre en compte car elle a un impact, aussi bien sur la définition des besoins en compétences (anticipation et préparation de l'avenir²), que sur la manière de composer les emplois en termes de diversité d'activités (option de développement de la polyvalence, nouvelle répartition des responsabilités, enrichissement des tâches). Par ailleurs, la maîtrise de la pyramide des âges ou des mesures en faveur de la promotion de jeunes peu qualifiés (entre autres) participent à ces orientations «Ressources Humaines» de l'entreprise.

Au cours de cette phase, l'ingénieur de formation aura donc à réfléchir sur le contenu des emplois tels qu'ils sont ou devraient être actuellement et anticiper leur évolution à court et moyen terme.

Décrire un emploi ou un métier est une entreprise méticuleuse, qui ne peut être conduite sans son intégration dans une réflexion plus large sur l'organisation de l'entreprise. Des difficultés peuvent alors apparaître, une évolution annoncée ou ressentie de l'organisation générant incertitudes et inquiétudes de la part de ses membres. L'ingénieur de formation, averti de ces phénomènes, les anticipe et prévoit les aménagements et informations nécessaires. En général, les difficultés sont nettement atténuées lorsqu'une méthode participative est employée et accompagnée d'une sérieuse campagne d'information auprès de tous les acteurs de l'entreprise.

Si la tâche peut paraître lourde au premier abord, il est important de ne pas perdre de vue que l'action d'«organiser»³ est issue d'une activité intellectuelle de haut niveau d'intégration. Sachant que, pour les prochaines années, ce peut être le niveau de qualité de l'organisation, donc le niveau d'intelligence de l'entreprise qui pourrait faire la différence, il serait dommageable pour celle-ci d'abréger cette réflexion.

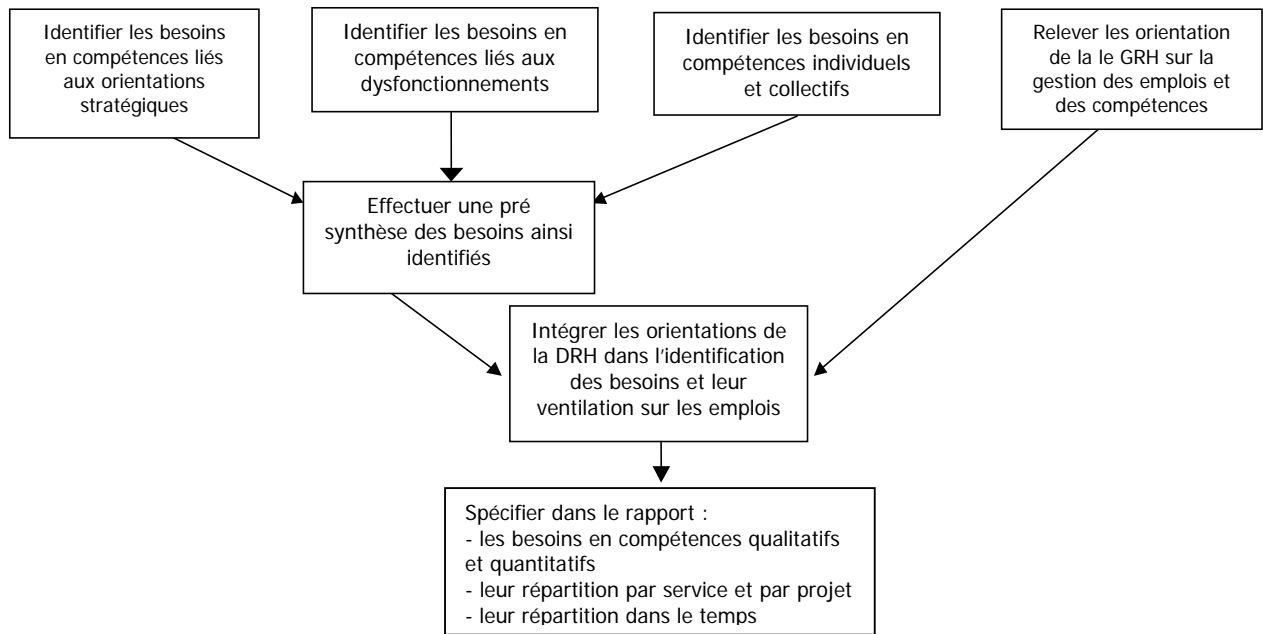
Compte tenu de ce qui précède, l'ingénieur de formation est invité à structurer la phase 2 « Identifier les besoins en compétences » comme représenté sur le schéma ci-après.

A l'issue de chacune des activités résumées dans le schéma suivant, il en fera valider les conclusions par le chef d'entreprise ou par le responsable que celui-ci aura désigné.

² Par exemple si l'avenir prévoit la nécessaire compétence pour l'ensemble de l'effectif à manipuler un terminal d'ordinateur, la Direction des Ressources Humaines inscrira dans ses orientations une "politique d'initiation à la micro-informatique" : découverte du matériel, principes de fonctionnement, découverte de l'environnement...Dont les modalités réelles seront définies plus précisément plus tard.

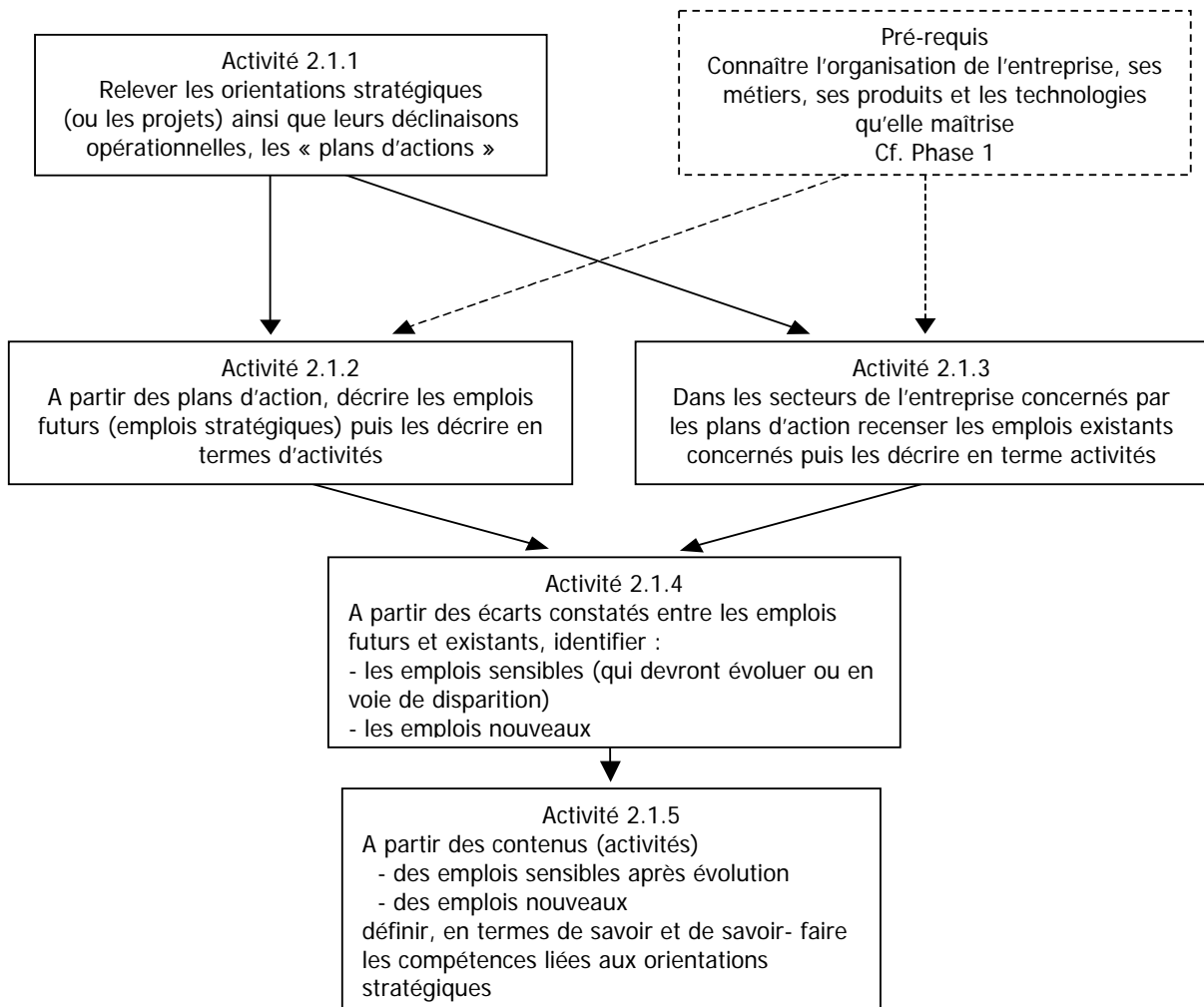
³ Organiser le fonctionnement de l'entreprise par la distribution des activités et des responsabilités de chacun donc du contenu des emplois.

Identification des besoins en compétences



2.1. IDENTIFIER LES BESOINS EN COMPETENCES LIES AUX ORIENTATIONS STRATEGIQUES (OU, A DEFAUT, AUX PROJETS DE L'ENTREPRISE)

Identification des besoins en compétences issus des orientations stratégiques



2.1.1. Le lien entre les orientations stratégiques et leurs déclinaisons opérationnelles : les plans d'actions

« Les actions menées par les GIAC visent d'une part à inciter les entreprises à intégrer la formation en cours d'emploi en tant que facteur déterminant de leur compétitivité et, d'autre part, à renforcer les moyens nécessaires à l'identification et à l'expression d'une demande de formation en cours d'emploi qui répond aux objectifs de développement de ces entreprises. »

(Extrait du manuel de procédures des Groupements Interprofessionnels d'Aide au Conseil Chap. 2)

C'est dans le cadre de ces orientations que l'ingénieur de formation va, en préalable à l'identification des besoins en compétences, rassembler les principales informations qui caractérisent le projet de développement de l'entreprise. Toutes les entreprises n'en sont pas au même stade dans leur réflexion sur leur devenir.

Plusieurs cas peuvent donc se présenter :

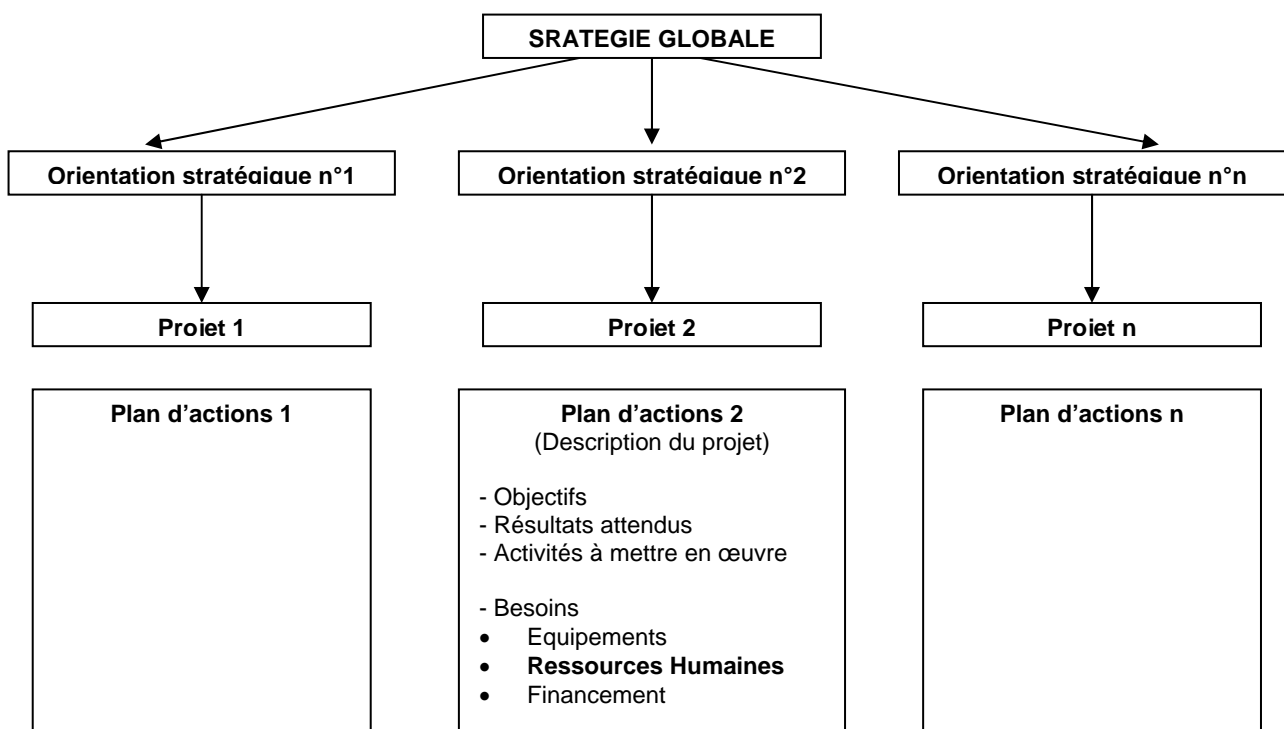
- Une véritable analyse stratégique a été réalisée.
- Aucune analyse stratégique n'a été réalisée, mais l'entreprise peut définir son projet ou, tout au moins, un projet important.
- L'entreprise souhaite seulement monter un plan de formation.

Dans chacun de ces cas l'ingénieur de formation apportera son expertise à l'entreprise.

Dans le cas où une analyse stratégique a été réalisée, l'entreprise se situe exactement dans les orientations actuelles des Contrats Spéciaux de Formation et des GIAC.

Une stratégie d'entreprise se décline schématiquement comme suit :

De la stratégie globale de l'entreprise aux contenus des plans d'actions



Comme il est représenté sur le schéma ci-dessus, chaque **orientation stratégique** se traduit par **un projet**. Lors de la phase d'analyse stratégique, les responsables en charge de chaque projet décrivent celui-ci dans **un plan d'actions**. Le plan d'actions est un outil que l'entreprise utilise pour étudier la faisabilité du projet dans un premier temps, ensuite elle l'affine et l'utilise alors dans le pilotage de la réalisation du projet.

Le plan d'actions formule le plus précisément possible :

- L'objectif ou, si l'importance du projet le justifie, l'objectif global et les objectifs spécifiques.
- Les résultats qualitatifs et quantitatifs attendus et précise, s'il y a lieu, leur échelonnement dans le temps.
- Les activités à mettre en œuvre, ordonnancées dans le temps.
- Les besoins, ordonnancés dans le temps, en termes de :
 - de constructions, installations et d'équipements ;
 - d'emplois pour réaliser les activités que l'entreprise prend en charge ;
 - de financement.

Les orientations stratégiques, à l'origine des plans d'action, ont conduit l'entreprise à envisager de réaliser de nouvelles activités de différente nature :

- Des activités de production, si l'orientation stratégique consiste à fabriquer de nouveaux produits.
- Des activités de contrôle ou de résolution de problème si l'entreprise veut traiter par exemple un ensemble de dysfonctionnements.
- Des activités liées à une réorganisation du travail, à l'informatisation de certaines fonctions.

En résumé toutes **les activités** que l'entreprise doit **réaliser pour mettre en œuvre ses orientations stratégiques**.

Ce sont ces nouvelles activités qui seront réparties dans des emplois et étudiées afin de définir les compétences nécessaires à leur réalisation.

Remarque importante :

*Les besoins en ressources humaines ne sauraient être **directement** issus des orientations stratégiques puisque, à ce stade, les futures organisations et/ou nouvelles technologies, et plus généralement les moyens nécessaires à la mise en œuvre de la stratégie, ne sont pas encore définis. Ils ne seront définis que lors de l'élaboration des plans d'actions.*

Il est indispensable que l'ingénieur de formation prenne connaissance de ce (ces) plan(s) afin de comprendre, ou d'interroger, la cohérence entre les « besoins en ressources humaines » qui y sont plus ou moins explicitement exprimés et les autres composantes du (des) projet(s).

L'idéal pour l'ingénieur de formation est que à ce stade, l'entreprise **ait pu formaliser clairement les activités qu'elle compte mettre en œuvre afin de concrétiser de sa stratégie**.

Il relèvera donc les données fondamentales du (des) plan(s), en particulier celles qui conduisent à l'émergence de besoins en compétences.

Dans ce cadre, le relevé des plans d'actions est un point de passage obligé dans la démarche d'ingénierie de formation.

Si, dans le **plan d'actions**, la description des éléments de ce plan n'est pas suffisamment précise pour aborder le contenu des emplois futurs, ou si la description des activités constitutives des emplois futurs n'est pas suffisamment précise pour permettre de définir ultérieurement les compétences y afférentes ; l'ingénieur de formation se verra contraint à effectuer un travail supplémentaire afin de rassembler les informations manquantes. Avec l'accord du chef d'entreprise, il pourra les recueillir auprès :

- du chef d'entreprise lui-même ;
- du chef du service qui recevra les futures implantations ;
- des organisations professionnelles de la branche ou du secteur de l'entreprise ;
- du fournisseur ou du concepteur des équipements et/ou des méthodes de travail ;
- de toute autre personne ressource⁴.

Ou bien il incitera l'entreprise à compléter cette description.

2.1.2. Analyse d'un projet ou de plusieurs projets d'une entreprise qui n'a pas effectué d'analyse stratégique

De nombreuses entreprises n'ont encore pas procédé à une véritable analyse stratégique. Elles ne se désintéressent pas toutes, pour autant, de leur développement. Certaines d'entre elles ont des projets qu'elles souhaitent sincèrement réaliser.

Par le dialogue avec le chef d'entreprise, l'ingénieur de formation s'efforcera de nourrir sa réflexion et de le conduire à formaliser les différents éléments du projet dans un ensemble « sans faille ». Au cours de son investigation, il se posera alors et souvent la question de la cohérence entre les différentes composantes du projet :

- Cohérence entre les objectifs, les moyens et les résultats attendus
- Cohérence entre les moyens techniques, humains et financiers.
- Cohérence entre les résultats attendus et les moyens consentis...

Sa spécialité le conduisant à traiter tout particulièrement l'aspect ressources humaines, il devra découvrir ce que « veut faire » l'entreprise pour définir de quelles ressources humaines elle a besoin.

Des projets insuffisamment définis et argumentés présentant des risques, les deux constats qui suivent, tirés de l'expérience, illustrent cette dernière réflexion :

- A un certain niveau de son développement, une entreprise, notamment une petite ou moyenne peut ressentir le besoin de se doter de fonctions importantes telles que la « gestion de production », la « gestion de la qualité », les fonctions « méthodes » ou/et « ordonnancement ». Non pas que ces fonctions n'étaient pas, même minimalement à

⁴ Si le travail se révèle considérable il n'appartient plus forcément au contrat initialement prévu pour réaliser une ingénierie de formation, d'où l'importance des précisions fournies lors de la contractualisation avec l'entreprise.

l'œuvre dans l'entreprise, mais la structure⁵ indépendante et consacrée n'existait pas. L'entreprise a donc le projet de la créer, et le risque lié à cette opération semble faible, tant l'entreprise ressent le besoin de la prise en charge de cette fonction par une⁶ ou des personnes bien identifiées et bien formées. Cependant les risques liés à ce type de projets peuvent être considérablement accrus par une mauvaise définition des « moyens ». Il en sera ainsi, par exemple, lorsque, dans la mise en place d'une « gestion de production », le responsable envisagera immédiatement une GPAO, à grand renfort de logiciels surpuissants et coûteux. Quelle que soit la qualité de la formation que suivra le personnel à ce moment, si le problème de la mauvaise organisation de l'atelier ou du service ou de l'entreprise n'est ni posé, ni traité, on risque simplement « d'informatiser le désordre » !

- L'élévation du niveau de qualification du personnel, par des formations de qualité est lui-même un investissement qui paraît à faible risque : intuitivement on pensera que plus d'expertise et plus de compétences dans l'entreprise ne peuvent présenter que des avantages, tant la compétence humaine est irremplaçable. C'est ce que rappelle l'exemple suivant : un tourneur qualifié sait compenser l'usure d'un tour « fatigué » et fabriquera une bonne pièce alors que, dans les mains d'un tourneur mal formé, un tour performant, non seulement ne produira pas de bonnes pièces, mais risquera de présenter rapidement des défaillances !

Toutefois qualifier les gens est une source d'éventuelles perturbations aussi bien chez la personne que dans l'entreprise, c'est pourquoi l'ingénierie de formation ne s'arrête pas à la rédaction du plan de formation, mais se poursuit jusqu'à l'intégration des nouvelles compétences dans l'organisation.

Dans les cas où le projet de l'entreprise nécessite de nouveaux moyens, son intérêt, pour justement limiter les risques, est de définir correctement et précisément ces moyens. Si la réflexion a été conduite, et qu'un plan d'actions est d'ores et déjà formalisé, l'ingénieur de formation consignera les données fondamentales du ou de ces plan(s), en particulier celles qui permettront de déterminer les besoins en compétences.

Il arrivera que, bien que le projet semble pertinent, le plan d'actions soit resté très sommaire, voire soit resté « dans la tête du chef d'entreprise ». Dans ce cas l'ingénieur de formation incitera celui-ci à le formuler en recourant si nécessaire à une expertise extérieure. Pour la partie « ressources humaines », il pourra apporter l'aide nécessaire, une fois les autres volets réalisés.

S'il s'avère que le projet proposé est confus, peu argumenté, ou encore si plusieurs projets présentés simultanément manquent de cohérence, l'ingénieur de formation incitera vivement le chef d'entreprise à approfondir sa réflexion. Il s'assurera qu'il est informé des mesures prises par les pouvoirs publics pour l'aider à définir sa stratégie et connaît l'existence et le rôle des GIAC dans la démarche. Il complètera, si nécessaire, l'information du chef d'entreprise à ce sujet.

Dans tous les cas, l'ingénieur de formation aidera le chef d'entreprise à prendre conscience des aspects « stratégiques » de son projet. Il l'incitera à poursuivre sa réflexion sur l'entreprise dans le cadre d'une véritable analyse stratégique et à bénéficier, à cette occasion, des mesures prises par les pouvoirs publics dans ce domaine.

⁵ Au sens large, ce terme évoque ici aussi bien une mission clairement définie et confiée à une personne clairement identifiée qu'un service créé lorsque l'entreprise s'est suffisamment développée.

⁶ Ou même par une personne sur un temps partiel.

2.1.3. Le cas de l'entreprise qui souhaite seulement monter un « plan de formation »

C'est sciemment que les auteurs placent « plan de formation » entre guillemets dans le titre de ce paragraphe, car dès lors que la phrase commence par « l'entreprise **souhaite seulement monter....**», ce qui suit **ne peut pas être un plan de formation**. Une succession d'intitulés de modules, de thèmes, une liste de salariés, des dates et des budgets sont des éléments qui appartiennent effectivement aux plans de formation, mais qui ne constituent **aucunement** à eux seuls, un plan de formation.

Monter ponctuellement des actions de formation peut être une démarche acceptable dans un cadre spécifique et limité.

Exemple :

L'entreprise agroalimentaire est concernée par un ensemble de nouvelles mesures d'hygiène. Certaines de ces mesures induisent un changement de comportements pour un ensemble de salariés. Dès lors l'entreprise fera appel à des formations ponctuelles dans sa démarche de mise en conformité avec les nouvelles directives.

Par contre, monter un véritable plan de formation, opération qui concerne toute l'entreprise et qui peut représenter des investissements importants, n'a réellement de sens que dans le cadre plus large d'une réflexion stratégique.

Dans le cas où l'entreprise se limiterait à vouloir monter un « plan de formation » hors de toute réflexion stratégique, l'ingénieur de formation se chargera d'informer le responsable des limites de cette action, de mettre à jour les raisons qui l'incitent à s'engager dans cette voie réductrice et de conduire le chef d'entreprise vers une réflexion plus globale.

2.1.4. Le repérage des emplois futurs dans les plans d'action (emplois stratégiques) et leur description en termes d'activités

Les développements précédents ont tenté de montrer au lecteur que la mise en œuvre de la stratégie de l'entreprise impliquait la réalisation de nouvelles activités, d'où la réflexion sur les « ressources humaines » au cours de l'élaboration du **plan d'actions**.

Les emplois qui permettront de réaliser ces nouvelles activités sont les « emplois futurs ».

Comme ces emplois s'inscrivent dans les orientations stratégiques de l'entreprise, on les appelle aussi « emplois stratégiques ». Ainsi dans ce guide emplois stratégiques et emplois futurs renvoient à la même réalité, selon qu'elle est considérée du côté de la stratégie de l'entreprise ou du point de vue chronologique.

Remarque importante

Le lecteur a remarqué ou remarquera que le terme « emploi » est préféré dans cette partie du guide au terme « métier ». Cette option repose sur la conception suivante :

L'«emploi » est spécifique à l'entreprise. Il intègre la manière dont les activités, appartenant soit à un seul métier, soit parfois à des métiers différents, sont regroupées. Cette manière est propre à chaque secteur industriel, voire à chaque entreprise, particulièrement lorsqu'il s'agit de PMI/PME. En effet il est fréquent, dans une petite organisation, qu'un emploi regroupe plusieurs postes de travail, chaque poste (=situation de travail) regroupant lui-même des activités relevant de métiers différents.

Les emplois futurs (stratégiques) seront constitués par deux types d'emploi :

- Ceux déjà existants, mais dont le contenu devra significativement évoluer du fait de la poursuite des objectifs stratégiques.
- Ceux qui n'existent pas mais dont l'entreprise a besoin pour effectuer les nouvelles activités identifiées lors de l'analyse du **plan d'actions**. Deux possibilités se présentent alors à l'entreprise qui doit pourvoir à ces emplois : le recrutement ou la formation (voire reconversion) de salariés devenus disponibles à terme du fait de la disparition de leur emploi actuel.

L'ensemble des activités professionnelles mises en œuvre par les salariés dans les entreprises n'est pas toujours très facile à décrire. Il est important d'être exhaustif et précis sans toutefois atteindre des niveaux de détail superflus. Dans ce guide, nous préconisons de décrire les contenus des emplois en utilisant le concept de « l'activité ».

Les expériences conduites dans de nombreuses PMI/PME dès lors qu'elles se sont attachées à définir leurs emplois ou leurs métiers, ont permis de dégager six grandes **familles** d'activités qui sont les suivantes :

S'informer : Sous cette action, est classé tout ce qui relève de : quelle production à réaliser ? Avec quoi ? La matière d'œuvre qui m'est confiée est-elle conforme ? L'installation est-elle en état ? ...

Préparer : Ici est classé l'ensemble des comportements nécessaires avant la production proprement dite. Organiser le travail, disposer des lots à proximité d'une installation, effectuer un réglage, contrôler des paramètres... appartiennent à cette catégorie.

Réaliser : C'est l'ensemble des tâches de production, ce pour quoi tout le reste existe !

Contrôler : Sont classés ici tous les comportements permettant de vérifier si le processus se déroule tel qu'il doit se dérouler et si les résultats obtenus sont conformes aux résultats attendus. Les mesures, enregistrements, réglage en cours de production sont des activités de contrôle.

Remettre en état : Sont réunies sous ce terme toutes les actions effectuées en fin de série ou en fin de poste, où le professionnel effectue diverses actions pour que le poste de travail soit prêt

pour une nouvelle production. Nettoyage, entretien de premier niveau, remise à zéro sont les comportements de cette classe.

Rendre compte : Au cours de cette action, le professionnel donne tous les éléments d'information utiles aux personnes idoines concernant la production qui vient d'être réalisée et ses conditions. Il enregistre le résultat des mesures effectuées sur le produit (contrôle de conformité) et le transmet, il signale un dysfonctionnement...

A l'aide de ces six catégories, sont décrites l'essentiel des activités composant de nombreux emplois dans leur aspect qualitatif, quelque soit la méthode utilisée pour effectuer l'analyse. Nous utilisons le terme « famille d'activité » dans le sens où, si leurs descriptions peut prendre des formes très variées, elles renvoient à la famille d'activité listée.

Le statut de « futur » des emplois stratégiques élimine toute méthode d'observation en situation de travail dans l'entreprise considérée.

L'ingénieur de formation puisera les premières informations dans les rapports d'analyse stratégique ou dans les projets. Il trouvera dans les plans d'action correspondants, la description des conséquences des orientations de l'entreprise en termes d'activités nouvelles à réaliser. Certaines de ces activités correspondant la création ou à l'organisation de fonctions, par exemple, la création d'une fonction méthode ou le regroupement des fonctions méthode et ordonnancement.

2.1.5. Des emplois actuels aux emplois futurs, analyse des changements provoqués

Les différentes modalités d'évolution des emplois

Le développement des activités dans une entreprise et l'évolution des technologies, affectent de différentes façons et parfois lourdement le contenu des emplois.

Les questions qui se posent ici sont de l'ordre :

- Sur quels emplois allons-nous greffer les nouvelles activités ?
- Quels emplois vont disparaître en même temps que les activités qui les constituaient ?
- Quel est le lien de proximité entre le contenu d'un emploi actuel et les nouvelles activités que nous pouvons lui ajouter ?
- Quels contenus d'emploi resteront identiques ?

L'évolution des emplois existants vers des emplois futurs, suit en fait quatre scénarii possibles résumés dans le tableau suivant :

Evolution des emplois existants vers les emplois futurs

Situation actuelle	Impact du plan d'actions	Situation future
Emplois actuels	- en voie de disparition - qui doivent évoluer - à maintenir en l'état - à créer	Emplois futurs
	} Emplois sensibles } Emplois stratégiques	

Le premier scénario est le scénario « catastrophe » : les activités n'ont plus lieu d'être, l'emploi est menacé de disparition. C'est le cas, par exemple, lorsqu'un processus automatisé prend le relais de l'activité humaine

Le deuxième scénario présente celui d'un emploi dont le contenu va évoluer, ce cas se produit, par exemple lorsque l'entreprise développe la polyvalence ou lorsque le niveau de responsabilités confié à un poste augmente.

Le troisième scénario est le statu quo : l'emploi existant n'est pas affecté dans son contenu par le plan d'actions de l'entreprise

Le quatrième scénario fait apparaître une telle quantité d'activités nouvelles, soit d'un point de vue quantitatif soit d'un point de vue qualitatif que la création de nouveaux emplois est à envisager.

En fonction des **activités futures**, le devenir des emplois se résume ainsi :

Nouvelles activités et devenir des emplois

Emplois	Caractéristiques
<i>En voie de disparition</i>	Les activités qui composent ce type d'emploi n'existent plus dans les emplois futurs.
<i>Qui doivent évoluer</i>	Ce type d'emplois devra s'enrichir d'activités qu'il ne comporte pas actuellement mais que comporte l'emploi vers lequel il doit évoluer
<i>A maintenir en l'état</i>	Ce type d'emploi est prévu dans le plan d'actions, avec les mêmes activités. Il perdurera donc dans la situation future sans changement.
<i>Nouveaux</i>	Les activités qui composent ce type d'emploi n'existent pas (ou très peu) dans les emplois actuels.

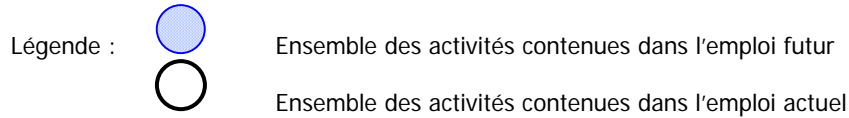
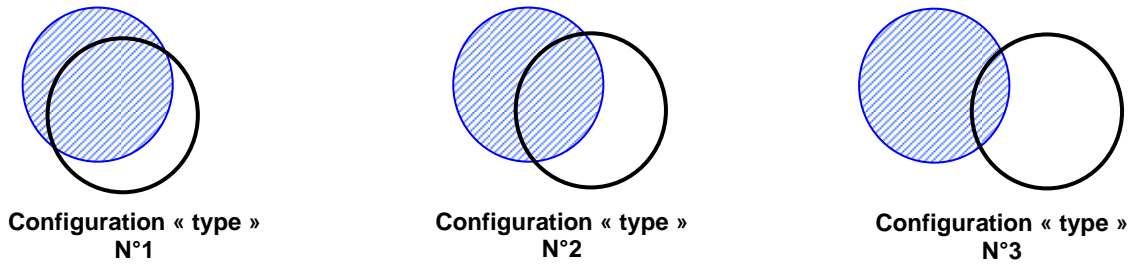
Le travail de comparaison entre l'existant et le futur, l'analyse des proximités entre contenus ou entre familles d'activités, l'organisation (y compris géographique) de l'entreprise guidera la réflexion sur la composition des emplois futurs. Les enjeux de cette répartition sont très importants, tout le fonctionnement de l'entreprise, le bien-être des salariés, l'efficacité de l'ensemble du personnel dépendent de la qualité des choix et donc de l'analyse des situations actuelles et futures. C'est pourquoi, l'ingénieur de formation trouvera dans le support une démarche détaillée pas à pas et outillée, qu'il utilisera de façon itérative pour orchestrer ce travail capital.

Etude du cas particulier des emplois sensibles qui doivent évoluer

L'expérience montre qu'en matière d'évolution, l'écart de composition entre les emplois actuels et les emplois futurs varie de « très peu » à « presque tout ». De ce fait, selon la valeur de cet écart, les configurations ne sont pas comparables et leur traitement sera différent.

Pour traiter ce sujet, les trois configurations « types » suivantes ont été envisagées :

Les trois configurations « types » d'évolution d'emplois sensibles



Configuration « type » n°1

Dans le premier cas, le lecteur remarque que les deux ensembles sont presque superposables, le nombre d'activités supprimées et ajoutées est réduit. C'est une évolution d'emploi faible.

Exemple correspondant à cette première configuration

Situation actuelle :

- Emploi : « Agent de maintenance sur machine textile automatique électromécanique »
- Nature des activités principales : maintenance électrotechnique et électromécanique

Situation future liée à l'acquisition d'un nouveau parc de machines prévu dans le plan d'actions :

- Emploi : « Agent de maintenance sur machine textile automatique électronique »
- Activités : activités existantes + les activités nouvelles suivantes :
 - utiliser de façon simple la maintenance assistée par ordinateur (MAO) pour effectuer les diagnostics de pannes
 - réparer en substituant des cartes électroniques neuves aux les cartes défectueuses automatiquement signalées par la MAO.

La comparaison entre les activités nouvelles et les activités existantes montre qu'il existe une forte similitude entre elles. En effet, les activités nouvelles sont constituées, pour une large part, de diagnostics similaires à ceux pratiqués dans le cadre de l'emploi existant. Compte-tenu de la simplicité des opérations de dépannage proprement dites, l'évolution de l'emploi existant est donc envisageable

Configuration « type » n°2

Dans le deuxième cas, les deux emplois comportent des activités communes, mais une part importante des activités vont disparaître et être remplacées par de nouvelles.

Lorsqu'un tel cas se présente, le problème est de savoir si le choix des deux éléments de comparaison est bien pertinent. Peut-être qu'un autre emploi existant dans l'entreprise serait mieux adapté à l'évolution souhaitée vers l'emploi futur ? Peut-être que le choix des activités nouvelles et attribuées à

cet emploi n'est pas le bon ? C'est dans cette configuration que l'ingénieur de formation ne devra pas hésiter à conduire de façon itérative sa démarche de distribution des nouvelles activités et de composition des emplois futurs.

Exemple, correspondant à cette deuxième configuration

Situation actuelle :

- Emploi : « Chef d'équipe fabrication » dans une usine métallurgique
- Nature des activités principales : encadrement des personnels dans leurs activités de fabrication

Situation future liée à l'intégration de la maintenance dans la production prévue par le plan d'actions :

- Emploi : « Chef d'équipe fabrication et maintenance 1er échelon »
- Activités : activités existantes + les activités nouvelles suivantes :
 - effectuer les diagnostics de pannes
 - discerner si la réparation relève de la maintenance 1er échelon ou d'un atelier spécialisé
 - si la réparation relève de la maintenance 1^{er} échelon, réparer avec l'aide du personnel de fabrication puis rendre compte à l'autorité compétente

La comparaison entre les activités nouvelles et les activités existantes montre qu'il existe un écart important entre elles. En effet, les activités nouvelles sont constituées, pour une large part, de diagnostics et d'interventions sur les équipements. Le contenu de l'emploi existant ne comporte pas d'activités de ce type. Dans ce cas, l'évolution de cet emploi vers l'emploi futur est peu envisageable. En revanche il serait peut-être judicieux d'envisager non pas de faire évoluer l'emploi actuel de chef d'équipe de fabrication, mais celui de technicien de maintenance, vers l'emploi futur.

Configuration « type » n°3

Ce dernier cas est un cas intermédiaire entre le cas précédent et la disparition de l'emploi. Selon la nature des activités en jeu, en plus de leur nombre, l'ingénieur de formation traitera la configuration soit comme le cas précédent soit comme dans le cas des emplois en voie de disparition.

2.1.6. L'identification des compétences nécessaires pour réaliser les activités liées aux orientations stratégiques

Cette phase de l'ingénierie de formation consiste, à partir des activités relatives aux **emplois stratégiques** à définir et décrire les « savoir-faire » et « savoirs » qui sont mis en œuvre lors de leur réalisation.

Afin que le lecteur suive parfaitement les développements qui suivent, nous allons tout d'abord revenir sur les différentes notions utilisées en ingénierie de formation lorsqu'il s'agit d'analyser les compétences supportant les activités professionnelles. Les notions d'activités et de tâches, doivent à présent être claires au lecteur, elles ont déjà été définies. C'est la partie observable d'un métier

pourvu que celui-ci ne soit pas purement mental⁷. En revanche cette expression observable est sous-tendue par une structure non directement observable : la compétence dont nous proposons la définition suivante : « Structure mentale (réseau neuronal) inobservable, support de connaissances déclaratives et procédurales, mobilisée et utilisée lors de la réalisation d'activités, que celles-ci aient de fortes composantes motrices (sculpter un buste de femme) ou non (réaliser un diagnostic médical) ». Cette définition, issue de multiples travaux accumulés en sciences cognitives est beaucoup plus satisfaisante que celle proposée par la norme AFNOR ! Satisfaisante car opérationnelle. Selon cette conception, former des salariés qui revient à élaborer des compétences, consiste bien, à obtenir des individus, par la voie de l'apprentissage, qu'ils enregistrent dans leur mémoire à long terme un certain nombre de données qui seront mobilisées lors de leurs activités professionnelles.

Des activités au savoir-faire

Une fois l'activité décrite, exprimer le savoir-faire peut-être très simple : il s'agit de faire précéder l'activité (ou la tâche) préalablement décrite de la formule « Est capable de... », suivi d'une activité ou d'une tâche exprimée par un verbe d'action lui-même suivi de différents compléments. Ces compléments circonscrivent le champ d'exercice de la compétence, ce qui clarifie les choses et les précise utilement selon l'exemple suivant :

- « Etre capable de souder » Quoi ?
- « Etre capable de souder deux pièces en alliage d'aluminium » Avec quoi ?
- « Etre capable de souder deux pièces en alliage d'aluminium au moyen d'un poste à souder semi-automatique sous atmosphère contrôlée» Pour quel résultat ?
- « Etre capable de souder, selon les normes d'une soudure certifiée, deux pièces en alliage d'aluminium au moyen d'un poste à souder semi-automatique sous atmosphère contrôlée».

Parfois la liste des activités fournies au niveau de l'analyse du contenu de l'emploi n'est pas suffisamment précise pour exprimer en quoi consiste le « savoir-faire » du professionnel, c'est pour cette raison que sur des emplois mal connus, les méthodes d'observations et d'entretiens décrites plus haut sont complétées par le travail d'un groupe métier : un groupe de spécialiste, d'hommes méthodes, et de hiérarchiques se réunissent afin d'analyser complètement le contenu d'un emploi selon les grilles fournies par les « hommes méthodes⁸ ».

Il est certain que si la description des activités a été bien conduite, la description des savoir-faire sera grandement simplifiée et le résultat amélioré.

⁷ Nous rassurons de suite l'ingénieur de formation : il n'y en a pas ! Toute activité professionnelle aboutit à un moment ou un autre, à une production observable, même les métiers dits « intellectuels » ; un médecin rédige une ordonnance, un chercheur publie un article, un philosophe écrit un essai...

⁸ L'ingénieur de formation, animateur de "groupe métier", doté de ses outils d'analyse de métiers (ou d'emplois).

2.2. IDENTIFIER LES BESOINS EN COMPETENCES LIES AUX DYSFONCTIONNEMENTS

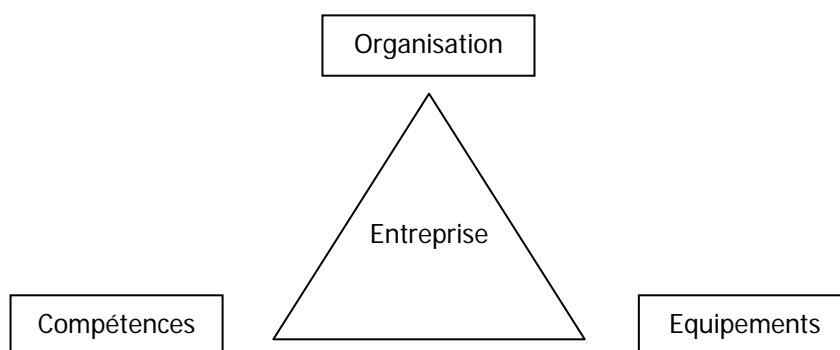
Pour atteindre ses objectifs, l'entreprise gère des flux :

- De capitaux
- De matières
- D'informations

à l'aide de moyens interactifs que l'on peut regrouper en trois types :

- Une organisation
- Des compétences
- Des équipements

Les moyens au service de l'entreprise



La compétitivité de l'entreprise dépend de la pertinence et de la coordination de ces moyens.

Lorsqu'ils sont mal adaptés ou présentent des troubles de fonctionnement on parle alors de « **dysfonctionnements** ».

La simplicité du schéma ci-dessus ne doit pas masquer les imbrications et interactions entre les trois types de moyens (« organisation », « compétences », « équipements ») que l'entreprise met en œuvre. Une non prise en compte de ces imbrications et interactions peut conduire à des lacunes graves dans l'identification des relations causes-effets, souvent nombreuses et complexes, qui sous-tendent un dysfonctionnement. Les trois exemples ci-après, extraits de situations réelles, illustrent ce type de situation.

Exemple n°1

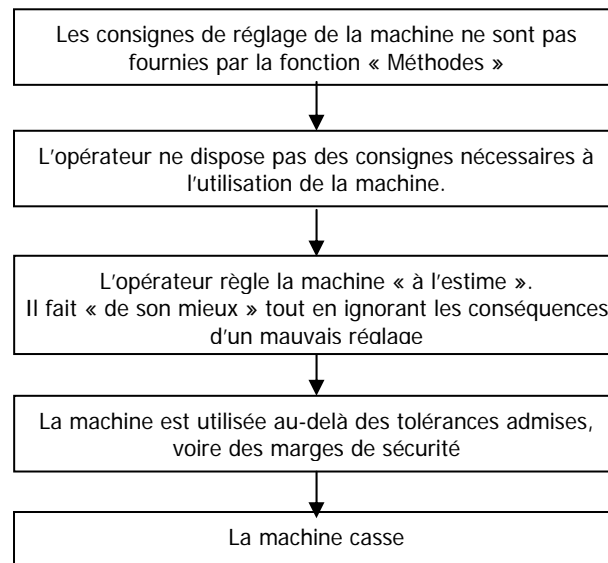
Une analyse superficielle et sommaire, effectuée à la suite d'une casse, attribue le dysfonctionnement à la défaillance de l'équipement ou encore à l'incompétence, voire à la « négligence » de l'opérateur en charge de cette machine.

Une analyse plus approfondie montre que l'opérateur, en l'absence des consignes qui aurait dû lui être données, a défini et appliqué les réglages qui lui semblaient pertinents alors que la spécification de ce type de réglage ne relève pas de la compétence définie pour son poste de travail. A ce stade, l'analyse identifie alors un écart entre l'organisation prévue du poste de travail et la réalité du terrain.

La recherche du « pourquoi du pourquoi du pourquoi » conduit ensuite l'analyste à explorer l'arbre des causes en direction de la fonction méthodes chargée d'organiser les gammes de fabrication ainsi que d'élaborer et transmettre les consignes correspondantes.

Comme toute fonction de l'entreprise, la fonction méthodes comporte, elle aussi, son organisation, ses compétences et ses équipements. Dans l'approfondissement de son diagnostic, l'analyste devra alors, à ce niveau également, mettre à jour les imbrications et interactivités entre ces trois composantes.

Exemple d'analyse de causes de dysfonctionnement



Exemple n°2

La poursuite de l'analyse précédente révèle que des lacunes importantes dans les compétences au sein de la fonction méthodes résultent à la fois d'une qualification insuffisante des agents de méthodes et de leur encadrement alors que ces personnels, conscients de leurs lacunes, sont, par ailleurs, demandeurs de formation.

A partir de ce constat, l'analyste met à jour un problème d'organisation au niveau le plus élevé de l'entreprise : il s'avère que le chef d'entreprise n'a pas clairement validé les missions de la fonction méthodes et ne lui donne pas les moyens de les assumer.

Portant cette fois sur le management, l'analyse révèle alors des lacunes dans la compétence du chef d'entreprise : il évalue mal l'impact d'une mauvaise organisation de la production sur les coûts de fabrication et considère, de ce fait, la fonction méthodes peu utile et donc a priori trop onéreuse.

Un complément d'investigation montre, qu'en fait, le chef d'entreprise n'a pas suffisamment intégré les évolutions du contexte de l'entreprise. Il en est resté à la situation antérieure dans laquelle la pratique d'une fabrication répétitive à l'aide d'équipements simples pouvait justifier l'économie d'une fonction méthodes.

A partir d'un dysfonctionnement apparemment banal sur un équipement d'atelier l'analyse met donc finalement en évidence un dysfonctionnement organisationnel managérial qui pourrait, très

vraisemblablement, se décliner en d'autres dysfonctionnements plus ou moins évidents disséminés dans l'entreprise.

Exemple n°3

L'analyse montre que le chef d'atelier, bon technicien, aurait pu éviter la casse de la machine au vu des réglages effectués par l'opérateur, mais n'est pas intervenu.

Interrogé, il justifie sa non-intervention en déclarant « ce n'est pas mon travail, c'est celui des méthodes »

Agissant ainsi il montre à la fois qu'il veut discréditer la fonction méthodes dont il n'a pas compris l'utilité et n'a pas conscience de l'intérêt supérieur de l'entreprise.

Cette situation met en cause également la compétence du chef d'entreprise en matière de gestion de la qualité des relations humaines dans l'entreprise fondée, entre autres, sur une organisation harmonieuse, expliquée et acceptée, des contributions de chacun.

Dans la cas où une démarche qualité est affichée dans l'entreprise, une telle situation évoque également le dysfonctionnement grave caractérisé par le décalage entre les règles de comportement qui caractérisent cette démarche et les comportements effectivement pratiqués.

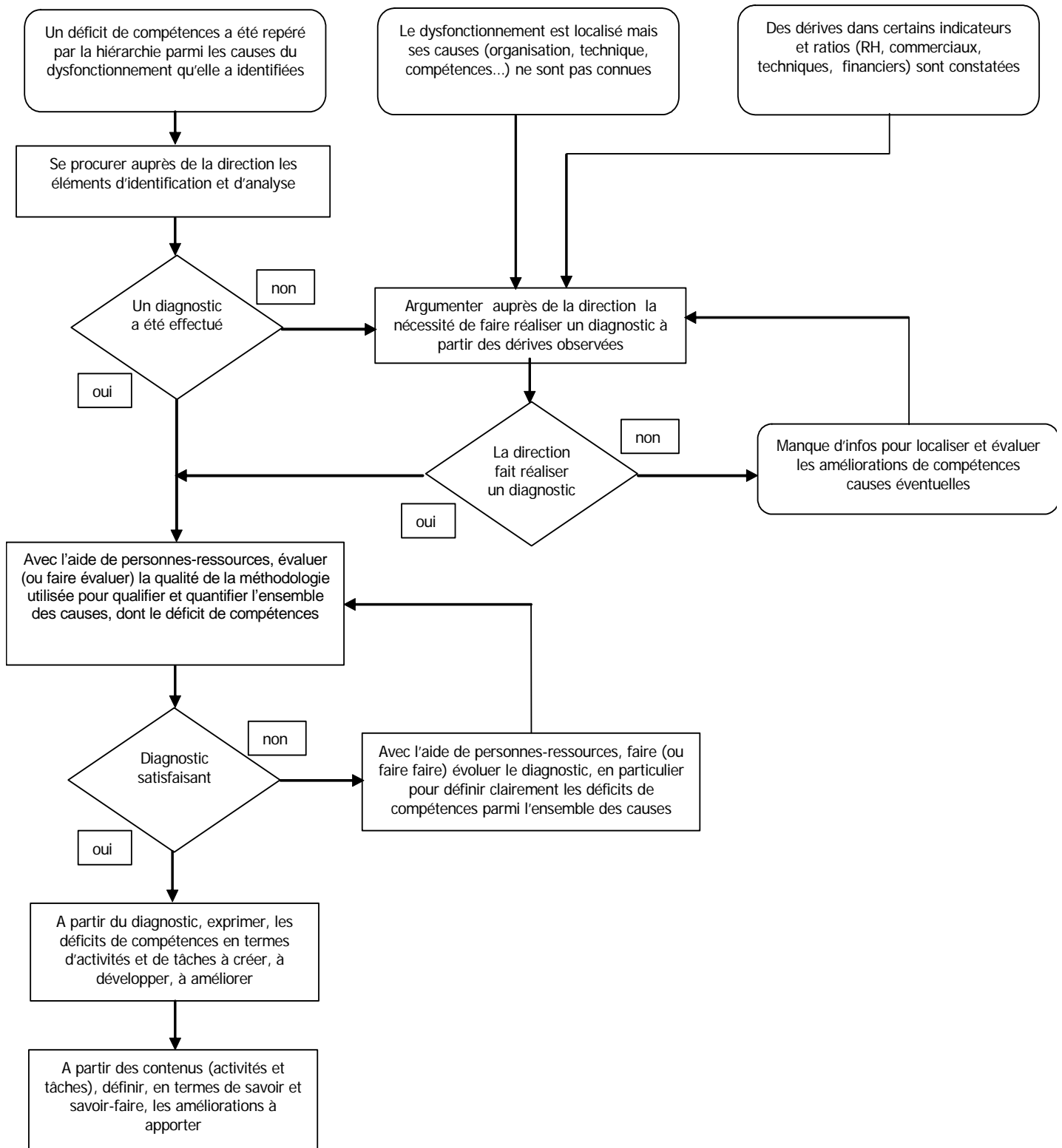
Pour toutes ces raisons, même si un dysfonctionnement paraît simple en première approche, il y a lieu d'être très vigilant quant à ses véritables causes qui sont souvent nombreuses, complexes, imbriquées et, parfois occultées. Les entreprises attribuent fréquemment leurs dysfonctionnements à des déficits de compétences, ce qui, de fait, est souvent le cas, comme les exemples décrits l'ont illustré. Mais encore faut-il localiser et hiérarchiser ces déficits avec pertinence. Or, lorsqu'elles ne disposent pas des outils appropriés (par exemple de gestion de la production et de la qualité), elles localisent et hiérarchisent leurs déficits en compétences selon des critères empiriques dont la pertinence est d'autant plus incertaine que les contextes interne et externes de l'entreprise sont en profonde évolution.

Confrontées à des dysfonctionnements qui les handicapent et sensibilisées par ailleurs à la nécessité de mettre à niveau leurs compétences, elles risquent, dans ces conditions, de recourir à la formation pour combler prioritairement des déficits de compétences moins essentiels que ceux dont le caractère fondamental leur a échappé, faute d'un diagnostic approfondi du dysfonctionnement. Un tel diagnostic, indispensable, relève d'une expertise pluridisciplinaire qui dépasse largement le cadre de l'ingénierie de formation (expertise interne et externe du métier de l'entreprise, gestion de production, gestion des ressources humaines, démarche de progrès, cercles de qualité ...). Au sein de cette expertise, l'ingénieur de formation participera de façon à aider le groupe à répondre correctement aux questions suivantes : « Quelles sont, les activités et tâches liées à ce dysfonctionnement ? Comment sont elles réalisées ? Comment auraient-elles dû être réalisées ? ». Il utilisera alors les différents outils d'analyse proposés dans ce guide. Au terme de son intervention il aura identifié et défini les activités et tâches à créer et/ou à améliorer, comme solutions à la réduction du dysfonctionnement.

Il rencontrera sur le terrain des situations très différentes en fonction de la culture de l'entreprise, en particulier de sa maîtrise des outils de gestion de la production et de la qualité.

Le schéma ci-après synthétise sa démarche dans chacune des situations auxquelles il se trouvera le plus souvent confronté.

Organisation logique de l'étape d'identification des compétences liés aux dysfonctionnements



2.2.1. Le déficit de compétences et les causes du dysfonctionnement identifiées par la hiérarchie

L'amélioration des savoirs et savoir-faire ne contribuera à réduire efficacement un dysfonctionnement que si les déficits de compétences identifiés par le chef d'entreprise et/ou l'encadrement :

- constituent réellement la (ou une des) cause(s) du dysfonctionnement
- sont décrits objectivement en termes de carences au niveau des fonctions concernées, et non en termes de jugement sur les personnes ou les groupes (« Il travaille mal ! », « Ils ne comprennent rien ! »)
- résultent d'une analyse suffisamment large, portant sur l'ensemble des catégories de personnels intervenant directement ou indirectement dans les process et organisations concernés :
 - opérateurs
 - encadrement de premier niveau
 - personnels chargés de l'organisation (chefs d'atelier, agents de méthodes ...)
 - cadres
 - management

L'ingénieur de formation devra donc, en premier lieu, dans une approche méthodologique pluridisciplinaire, évaluer, ou faire évaluer, la fiabilité et l'exhaustivité des informations qui lui sont communiquées.

Ce travail dépassant largement le cadre de l'ingénierie de formation, l'ingénieur de formation devra, s'il ne possède pas personnellement les compétences nécessaires, solliciter auprès du chef d'entreprise les expertises internes et/ ou externes nécessaires.

Si le diagnostic est inexistant ou insuffisamment approfondi, il argumentera auprès du chef d'entreprise la nécessité de le faire réaliser ou compléter, en se fondant sur la méthodologie de l'approche par compétences.

Une fois le diagnostic validé par le chef d'entreprise, l'ingénieur de formation exprimera, en termes de savoirs et savoir-faire, les déficits de compétences, à partir des activités et des tâches à créer, à développer et à améliorer. Il utilisera, pour ce faire, la même méthode que dans le cas de l'identification des besoins en compétences liés aux orientations stratégiques.

2.2.2. Le dysfonctionnement est localisé par l'entreprise mais ses causes (organisation, technique, compétences) ne sont pas connues

Dans ce cas, l'ingénieur de formation se trouve dans la même situation que dans le cas précédent lorsqu'il s'avère que le diagnostic n'a pas été effectué. Il lui incombe donc de convaincre le chef d'entreprise de le faire effectuer à partir des dérives observées.

Il y a lieu d'être particulièrement vigilant sur le champ dans lequel sera effectué le diagnostic. En effet, la tentation peut être grande, pour l'entreprise, de limiter ses investigations strictement au champ dans lequel le dysfonctionnement se manifeste alors que des causes majeures pourraient avoir d'autres localisations.

Ainsi, dans l'exemple cité au début du chapitre 2.2, un diagnostic trop restreint pourrait conclure à une surcharge de la fonction « méthodes » et préconiser son informatisation. Un logiciel ad hoc et

onéreux serait alors acquis et mis en service. On constaterait alors que la machine casse un peu moins souvent mais casse toujours !

Un diagnostic plus poussé montrerait que si la machine accepte mal les écarts de réglages, elle accepte bien plus mal encore le type de graisse utilisé, choisi « au moindre coût » par le service achats qui, faute de la compétence nécessaire, n'a pas respecté les équivalences de spécifications en matière de lubrifiants !

Bien que non-spécialiste a priori de l'analyse des dysfonctionnements, l'ingénieur de formation s'efforcera, lors de ses échanges avec le chef d'entreprise, de le sensibiliser au fait que le dysfonctionnement local qu'il a perçu pourrait n'être que la « partie émergée d'un iceberg ». En agissant ainsi, il l'aidera à entrer dans une réflexion méthodologique qui facilitera son adhésion au principe d'un diagnostic exhaustif et rationnel, préalable incontournable à une identification pertinente des besoins en compétences.

A partir du diagnostic validé par le chef d'entreprise, l'ingénieur de formation identifiera, comme dans le cas précédent, les activités et tâches éventuellement en cause puis en déduira, en termes de savoirs et de savoir-faire, les déficits de compétences correspondants.

2.2.3. Cas de dérives dans certains indicateurs et ratios généraux (RH, commerciaux, techniques, financiers)

Ces dérives, relevées par rapport à des situations antérieures ou des standards de la profession, sont relatives à la performance globale de l'entreprise. Ils traduisent souvent un dysfonctionnement de l'entreprise résultant de la combinaison de dysfonctionnements plus élémentaires que l'utilisation de ratios plus fins, spécifiques aux différentes grandes fonctions de l'entreprise, permettra de localiser afin de pouvoir ensuite les diagnostiquer.

Dans ce cas l'ingénieur de formation conseillera au chef d'entreprise de recourir en premier lieu à un audit des différentes grandes fonctions de l'entreprise.

Une fois ce travail effectué, la marche à suivre sera identique à celle des cas précédents : évaluation du diagnostic du dysfonctionnement élémentaire, validation par le chef d'entreprise, identification des activités et tâches concernées, définition des savoirs et savoir-faire à apporter ou à compléter.

2.3. IDENTIFIER LES BESOINS EN COMPETENCES INDIVIDUELS OU COLLECTIFS

Concernant les besoins en formation individuels et collectifs, plusieurs façons de le explorer s'offrent à nous. Il est cependant clair que la démarche à utiliser pour ce type de besoins reste largement adaptée à la situation de la PME/PMI. De plus, l'action d'ingénierie de formation doit s'inscrire dans le temps, en moyenne sur trois ans pour accompagner entre autres les projets de développement de l'entreprise. Pour cela 3 démarches sont envisageables sous certaines conditions :

1. Etat des lieux des compétences
2. L'exploitation des résultats des évaluations annuelles des performances
3. La prise en compte des demandes de formations spontanées

OPTION 1 : ETAT DES LIEUX DES COMPETENCES

Conditions de réalisations :

1. L'entreprise dispose d'un référentiel compétences
2. L'entreprise décide de procéder à un bilan de compétences

Si le référentiel compétences existe l'ingénieur de formation sera en mesure d'analyser les activités en termes de savoirs et savoir-faire. Dans le cas contraire, le consultant ne pourra mener cette analyse sauf si l'entreprise décide de procéder à un bilan de compétences.

2.3.1.1. Le référentiel des compétences

Le référentiel des compétences donne l'ensemble hiérarchisé des compétences liées aux emplois. Il permet d'articuler l'étude des emplois et l'étude du potentiel humain de l'entreprise. Il constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster les compétences aux exigences de la politique RH.

La construction du référentiel des compétences peut se faire selon les étapes suivantes :

1ère phase : identification de la compétence

- Recherche des grandes situations professionnelles à traiter face au contexte dans le cadre de l'emploi : repérage des grandes activités significatives. Pour cela, il faut :
 - Interroger les acteurs concernés
 - Pour quelle fin, pour quel résultat, développe-t-on cette activité ?
- Repérage des capacités à mettre en oeuvre pour mener à bien ces activités. conditions :
 - La formulation met l'accent sur l'indicateur : la performance tangible que doit produire la compétence.
 - La formulation est contextualisée et utilise des repères d'environnement.

2ème phase : hiérarchisation des compétences

- Classification des compétences issues de l'analyse des activités. On regroupe les compétences sous trois grandes catégories selon le critère du rapport au contexte :

- **Compétences techniques** : rendent l'opérateur techniquement efficace.
 - **Compétences relationnelles** : l'opérateur obtient d'autres personnes (clients, fournisseurs, collègues) le comportement nécessaire à son efficacité sur le contexte.
 - **Compétences stratégiques** : l'opérateur prend du recul sur ses relations au contexte et avec les autres personnes, pour accroître leur efficacité.
- Hiérarchisation des compétences
 - Les critères de hiérarchisation sont arbitraires mais ils doivent favoriser la « personnalisation », l'appropriation par le salarié.
 - Exemple de référentiel : niveaux de mise en oeuvre des compétences face au contexte / catégories de compétences (technique, relationnel, stratégique,...) pour chaque métier.

Assurer la transition des activités aux savoirs revient à répondre à la question :

« Quelles sont les savoirs qu'un individu doit posséder en mémoire à long terme pour réaliser l'activité professionnelle qui lui sera confiée ? »

La réponse à cette question simple ne l'est évidemment pas ! D'autant qu'elle n'est pas uniquement d'ordre technique, mais aussi politique, tant on sait (!) qu'un individu sachant est un individu doté de pouvoirs. Selon qu'un chef d'entreprise souhaite que le pouvoir soit concentré ou partagé, il considèrera que les connaissances de ses salariés doivent être minimales ou maximales.

Ne considérant ici que l'aspect technique et sachant que la tâche est ardue, nous proposons à l'ingénieur de formation d'utiliser pour définir les savoirs associés aux activités professionnelles, les moyens suivants :

Les ressources documentaires :

Dans les documents édités par différentes institutions tels que les référentiels diplôme ou les référentiels de formation, il trouvera le corpus de savoirs (ou contenus de programme) associé à une activité professionnelle. Au Maroc, les professionnels peuvent disposer, par exemple du « répertoire des formations professionnelles du ministère de l'emploi de la formation professionnelle, du développement social et de la solidarité, département de la formation professionnelle, édition 2002 ». Ce document fournit pour chaque métier, un profil de formation présenté ainsi : « A l'issue de la formation [le professionnel], doit être capable de.., suit la liste des principales activités appartenant au métier, en une dizaine d'items ». Il fournit également les descriptifs des formations préparant les formés à la réalisation des activités, en termes de durée et de **contenus de programme** découpés en unités pédagogiques⁹.

Il n'oubliera pas que certains savoirs sont propres à l'entreprise, n'appartiennent qu'à elles et ne peuvent être délivrés que par elle.

Autres ressources :

Les sources d'informations de l'ingénieur de formation seront, comme pour le relevé des activités et tâches :

⁹ Ce document donne également les conditions d'accès aux formations décrites et les modalités de reconnaissance des acquis (titre du diplôme délivré et modalités de l'examen).

- les observations sur le terrain,
- les entretiens avec les titulaires de l'emploi concerné,
- avec la hiérarchie directe,
- avec le chef d'atelier et/ou le chef de service,
- avec le fournisseur ou le concepteur de l'équipement et/ou de la méthode de travail.

Les professionnels de l'emploi analysé :

De la même façon que l'ingénieur de formation a conduit une observation sur le terrain lors de l'analyse des activités, il pourra également recueillir des données sur les savoirs associés à ces activités¹⁰. Cette observation est accompagnée d'un ensemble de questions destinées à mettre à jour les connaissances que la personne utilise pour conduire son activité. L'ingénieur de formation formule ainsi des questions sur les règles de décisions, sur les liens de cause à effets qui existent entre les événements, sur les propriétés de tel composant ou de telle installation. Bien entendu les questions ne sont pas posées sous cette forme, mais plutôt de la façon suivante :

- Comment savez-vous que cette pièce est bonne ?
- Pourquoi utilisez-vous l'appareil de mesure de cette façon ?
- Vous ouvriez le sectionneur avant le disjoncteur ? Pourquoi ?
- Vous nettoyez soigneusement les canalisations d'oxygène ? Pourquoi ?

Il prendra également soin de concentrer les questions sur une activité précise, cela facilite la précision des réponses et améliore la récupération en mémoire. L'exploration des différentes activités se fait alors de façon successive.

L'ingénieur de formation s'apercevra rapidement que les réponses proposées par les professionnels ne sont pas suffisantes et cela pour deux raisons principales :

- La personne interrogée n'a pas conscience des connaissances réellement mobilisées et ne fournit que des réponses partielles.
- La personne interrogée a élaboré dans l'exercice de sa pratique des savoirs qui ne correspondent pas à la réalité, et a établi des liens entre des événements qui sont pourtant parfaitement indépendants.

Pour ces raisons, les réponses¹¹ gagnent à être validées (complétées ou modifiées) auprès de la hiérarchie et d'autres personnes ressources.

Les spécialistes d'un domaine particulier :

Un métallurgiste sera capable de décrire les connaissances que doivent posséder des forgerons.

Un hygiéniste sera capable de décrire les connaissances que doivent posséder des opérateurs sur des chaînes de production alimentaires.

Ces personnes sont également précieuses pour répertorier les savoirs propres à une entreprise ou un secteur. Par ailleurs, leurs apports sont dictés par le résultat de leur expérience dans le sens où ils ont pu constater que certains dysfonctionnements proviennent de l'ignorance des salariés et ont constaté

¹⁰ Il le fera d'ailleurs à ce moment là, l'ordre de succession des activités choisi aussi pour des raisons pédagogiques, pourra supporter quelques réorganisations lors de la mise en œuvre. En voilà un exemple.

¹¹ Surtout lorsque la personne interrogée répond : « Parce que mon chef me l'a dit ! »

également que des améliorations de performances succédaient une information précise donnée à ces mêmes salariés.

Les enseignants :

Les enseignants du métier composant tout ou partie de l'emploi sont habitués à manipuler les descriptifs des savoirs associés à des savoir-faire, en utilisant les référentiels « diplôme » ou « métier » lors de leur exercice professionnel. En ce sens, ils constituent une aide précieuse pour s'orienter dans les recherches notamment documentaires. Par ailleurs, pour peu qu'ils disposent d'une expérience en formation continue et se déplacent souvent dans les entreprises¹², ils connaissent bien le lien entre des activités professionnelles et les différents contenus de programme et comment tout cela s'articule dans l'exercice de la profession.

2.3.1.2. L'évaluation des compétences existantes en termes de savoirs, savoir-faire et savoir être : le bilan des compétences

Il est nécessaire de préciser qu'à ce niveau de la démarche, et si l'entreprise ne dispose pas de référentiel compétences et/ou d'un système d'évaluation annuel, il sera quasi impossible, dans le cadre d'une mission d'ingénierie GIAC dans une PME/PMI, de procéder à l'évaluation des salariés de l'entreprise à moins que cette dernière souhaite établir un bilan de compétences hors ingénierie de formation.

Le bilan de compétences permet d'analyser les compétences professionnelles, les aptitudes, les connaissances, et les capacités personnelles des salariés, afin de mieux cibler leurs besoins en formation. Pour l'entreprise, c'est également un outil qui permet de mieux organiser la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, favoriser la gestion de carrière et la mobilité professionnelle, recenser et mobiliser les compétences transversales des salariés.

Le bilan de compétences est l'occasion de faire un état des lieux des savoirs, savoir-faire et savoir être détenus par les salariés à travers des entretiens individuels, travail de groupe (ateliers) et tests d'évaluation.

¹² Et pas seulement dans le bureau du DRH ou du directeur.

OPTION 2 : L'EXPLOITATION DES RESULTATS DES EVALUATIONS ANNUELLES DES PERFORMANCES

Comme nous avons pu l'expliquer auparavant, l'action d'ingénierie de formation doit s'envisager dans le temps. En effet, pour une première édition du plan de formation l'entreprise peut se limiter à l'exploration des besoins issus des orientations stratégiques et des dysfonctionnements. Cependant, l'existence d'une procédure interne d'évaluation annuelle des salariés rendra tout à fait aisé le recensement des besoins individuels réels. Si cette procédure n'est pas implémentée au moment de l'étude dans l'année N, l'ingénieur de formation proposera sa mise en place à travers de la formation action pour en exploiter les résultats l'année suivante (en N+1) en s'assurant que tous les responsables hiérarchiques ont été correctement formés à l'administration de l'évaluation annuelle.

Il serait judicieux de rappeler que l'évaluation annuelle des performances est un acte de management qui contribue à l'enrichissement et au développement de compétences ainsi qu'à la définition de nouveaux axes de progrès.

A ce titre, l'évaluation doit porter sur :

- **L'évaluation de la performance** : Elle concerne la mesure des résultats obtenus par le salarié. Elle est basée sur des objectifs formalisés.
Enjeu = l'efficacité individuelle et collective
- **L'évaluation des compétences** : Elle concerne la notion de connaissances, de capacités d'action et de comportements. Elle est basée sur une définition de fonction et les finalités du poste.
Enjeu = développement du professionnalisme
- **Le développement de carrière** : L'objectif est d'inciter le cadre à construire son projet professionnel (recueil des souhaits et motivations).
- **La formation et le perfectionnement des collaborateurs**

Toutefois, la mise en œuvre de l'évaluation annuelle doit respecter un certain nombre de conditions :

1. Les préalables de l'évaluation

Pour évaluer les performances de ses collaborateurs, l'entreprise doit bien connaître ses métiers, les principales compétences nécessaires à leur exercice et le niveau requis pour que chacune d'entre elles puisse conduire à la performance maximale du collaborateur.

Il est recommandé d'établir un référentiel des métiers existants pour disposer d'une base permettant l'identification des compétences attendues.

Cette identification va faciliter l'analyse du poste de travail et la déclinaison au niveau individuel du niveau requis pour chaque compétence en fonction de la qualification du collaborateur dans le poste de travail.

Sans ce préalable, l'évaluateur ne disposera pas d'éléments objectifs de comparaison du niveau acquis avec le niveau requis lorsqu'il sera en situation d'évaluer son ou ses collaborateurs.

2. Définir clairement les objectifs de l'évaluation

Il convient tout d'abord de limiter les objectifs. Au besoin, il faut diversifier les supports et les procédures selon les buts poursuivis.

3. Identifier les évaluateurs avec pertinence

Il ne s'agit pas nécessairement du hiérarchique N+1. Il faut penser à désigner la personne qui dispose à la fois d'une information pertinente et d'une capacité d'influence : tout autant qu'un bon juge, l'évaluateur efficace est celui qui, d'une part, a une connaissance des éléments qui vont fonder l'évaluation et qui, d'autre part, influence de façon significative les décisions concernant l'apprécié.

4. Choisir une méthode aisément utilisable par l'encadrement

Les hiérarchiques évaluateurs ne sont pas des spécialistes des sciences humaines. Il faut donc s'orienter vers des outils simples d'utilisation. Au niveau des acteurs, ce qui est important c'est l'amont de l'évaluation et l'aval (ce que l'appréciation va produire), plutôt que la méthode utilisée.

5. Faire connaître et reconnaître le système d'évaluation

Pour rendre pleinement ses effets, le système d'évaluation doit être connu de tous. Il doit aussi être reconnu, ce qui suppose que la direction ait manifesté clairement sa volonté et que les futurs appréciés en aient admis le bien-fondé.

6. Préparer la hiérarchie

C'est d'abord lui donner une information claire de ce que l'on attend d'elle. La formation a aussi un rôle à jouer. Former l'encadrement à un style de management participatif ou à l'entretien d'appréciation comme une technique de communication est insuffisant. Il faut former l'encadrement pour le rendre capable de maîtriser la situation et de répondre de manière pertinente aux questions de l'apprécié. C'est pourquoi l'encadrement doit être correctement informé des procédures de gestion du personnel appliquées dans l'entreprise.

7. Mettre en place une pratique adaptée à la culture gestionnaire

La viabilité d'un système d'évaluation annuelle des performances dépend beaucoup de son adéquation à la culture gestionnaire dominante. Dans un système, il ne faut pas trop d'incohérence entre les sous-systèmes.

En conclusion, nous ajoutons que les mots essentiels dans la démarche d'évaluation des performances sont «objectivité, formalisation, cohérence et suivi» :

- L'objectivité est en grande partie garantie par la qualité du dialogue entre le hiérarchique et le collaborateur.
- La formalisation implique la traçabilité de l'échange autour de laquelle les deux parties vont s'entendre.
- La cohérence et le suivi de la mise en œuvre des actions de développement de compétences et de niveau d'atteinte des résultats nécessitent quant à eux des points de passage au minimum deux fois par an.

OPTION 3 : COLLECTE DES BESOINS PERCUS

Il s'agit ici de demandes spontanées, présentées par des cadres, par des salariés ou collectivement par des unités de travail (équipes, ateliers, services ...).

Cette option peut être utilisée si les conditions de réalisation des deux précédentes ne sont pas réunies.

L'approche rationnelle, encouragée par les GIAC, implique de considérer la formation comme un des moyens permettant aux entreprises d'acquérir les compétences dont elles ont besoin dans le cadre de leurs orientations stratégiques.

Or, dans le contexte marocain, les demandes spontanées se présentent généralement sous la forme de « demandes de formation » et non de demandes « d'acquisition de compétences ».

Deux questions se posent alors à propos de ces demandes :

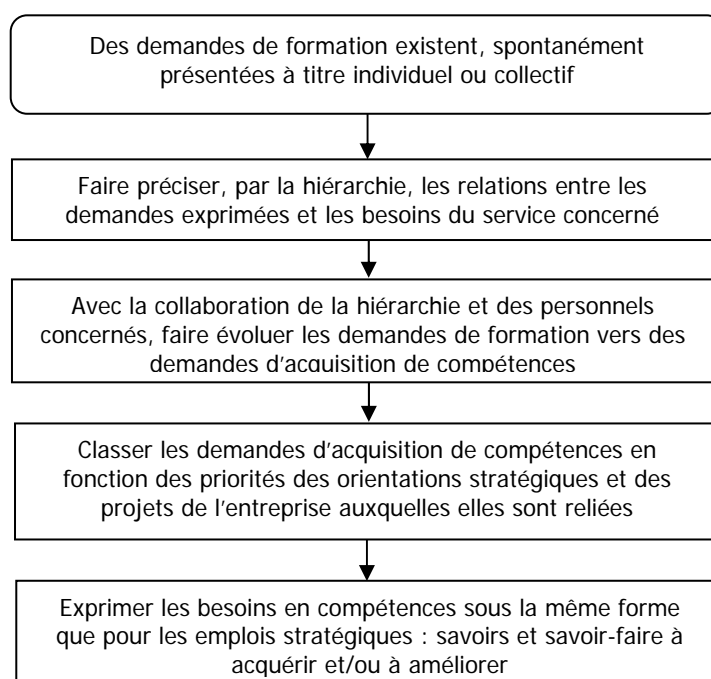
- Quelles sont leurs finalités réelles en termes de « compétence » ?
- Quel intérêt présentent-elles par rapport aux orientations stratégiques et aux projets de l'entreprise ?

Et deux réalités sont à prendre en compte :

- Une demande de formation traduit une motivation pour la formation professionnelle. C'est une démarche positive correspondant à une motivation qu'il faut encourager.
- L'approche par compétences est encore mal connue. Peu intégrée à la culture professionnelle des entreprises, elle ne peut être que progressivement introduite pour être acceptée.

C'est compte-tenu de ces deux questions et de ces deux réalités que le schéma suivant est proposé.

De l'expression des demandes de formation à celles de compétences



2.3.3.1. Relations entre les demandes exprimées et les objectifs du service concerné

L'ingénieur de formation incitera ainsi la hiérarchie à prendre conscience de la nécessité d'une relation de causalité rigoureuse entre les besoins de l'unité, d'une part, et la formation demandée d'autre part.

Pour éviter une trop grande dispersion dans les présentations, il proposera l'utilisation d'une « fiche de collecte des demandes en formation continue ». Elle comportera une rubrique dans laquelle le responsable hiérarchique portera une appréciation sur la pertinence des souhaits exprimés et les objectifs de l'unité et/ou l'exercice de la fonction concernée.

2.3.3.2. Evolution de la demande de formation vers une demande d'acquisition de compétences

La différence entre une demande de formation et une demande d'acquisition de compétences peut sembler faible, il n'en est rien. Une demande de formation peut émaner d'un envie très personnelle, qui ne prend pas forcément en compte le projet ou les besoins de l'entreprise. Pour une demande d'acquisition de compétences, c'est plus difficile. L'ingénieur de formation ne s'en tiendra donc pas à cette première expression et, par des entretiens sur les lieux de travail avec les cadres, l'encadrement de premier niveau et les opérateurs concernés, il conduira le salarié et sa hiérarchie à identifier les compétences que les formations demandées sont sensées faire acquérir.

Ces compétences seront décrites en termes de savoirs et savoir-faire à acquérir et/ou à améliorer.

En corollaire, ce travail réalisé en commun permettra aux cadres, à l'encadrement de premier niveau et aux opérateurs de découvrir, concrètement et progressivement, l'approche par compétences.

2.3.3.3. Le classement des demandes d'acquisition de compétences en fonction des priorités des orientations stratégiques et des projets de l'entreprise auxquels elles sont reliées

Ainsi converties en termes de compétence (savoirs et savoir-faire), les demandes individuelles et collectives de formation seront comparées aux besoins (qualitatifs, quantitatifs, priorités) de l'entreprise, précédemment définis au titre des emplois stratégiques et des dysfonctionnements.

S'il y a concordance, ou si les écarts sont faibles, les personnels qui ont fait ces demandes, ou en faveur desquels ces demandes ont été formulées, seront pris en compte de la même manière que les titulaires des emplois sensibles qui devront évoluer.

L'acquisition de compétences nouvelles leur sera proposée en fonction de la position de leur projet par rapport aux priorités que l'entreprise a retenues dans ses plans d'actions.

Il s'agit ici d'une démarche « ascendante », issue du personnel, qui rencontre la démarche « descendante » qui décline les besoins à partir des plans d'action.

2.3.3.4. Expression en termes de besoins en compétences

Une fois les compétences ainsi identifiées, l'ingénieur de formation les convertira en savoirs et savoir-faire à apporter et/ou à développer avec la même méthode que pour les emplois stratégiques.

2.4. LES ORIENTATIONS DE LA DRH SUR LA GESTION DES EMPLOIS ET COMPETENCES

La Direction des Ressources Humaines travaille simultanément sur trois plans transversaux aux différentes fonctions de l'entreprise :

- Au quotidien, elle gère les personnels : paye, congés, cotisations sociales, etc...
- En permanence, elle veille au respect de la réglementation, au maintien de la paix sociale dans l'entreprise, à l'entretien de la motivation des salariés, contribution à de grands projets nationaux : alphabétisation, élévation du niveau de culture générale, responsabilisation des salariés ...
- A moyen terme, elle accompagne l'entreprise dans la réalisation de ses orientations stratégiques : analyse des besoins en compétences, recrutement, établissement et gestion du plan de formation...

Les ressources humaines étant les plus précieuses, mais aussi les plus fragiles et les plus volatiles de l'entreprise, leur gestion est un terrain sensible sur lequel s'exerce le plus souvent, très directement, la volonté patronale. Pour cette raison, on parle souvent de « politique de gestion des ressources humaines ».

Il n'y a en fait qu'une politique au sein de l'entreprise : celle que pratiquent ses dirigeants en fonction des orientations stratégiques qu'ils ont décidées et des contraintes du contexte interne et externe de l'entreprise. La « politique de gestion des ressources humaines » est un sous-ensemble de cette politique globale, à laquelle elle a toutefois contribué. Selon le niveau de formalisation atteint ou voulu par l'entreprise, l'ingénieur de formation prendra connaissance des orientations de la DRH :

- dans le volet « RH » du ou des plans d'actions
- dans la déclaration générale « Politique RH » qui accompagne le choix des orientations stratégiques,
- ou, en l'absence d'une analyse stratégique, par un entretien avec le chef d'entreprise (ou le DRH)

Dans le cadre de la présente démarche, il n'est donc pas possible d'identifier des « besoins en compétences » qui seraient issus de « la politique de gestion des ressources humaines », **au même titre** que ceux induits par les orientations stratégiques et les dysfonctionnements, sauf pour :

- Les besoins propres de la GRH qui sont, dans ce cas, traités comme ceux des autres services. Exemple : un emploi de responsable de formation.
- La mise en œuvre de mesures souhaitées par les Pouvoirs Publics ou les Organisations Professionnelles. Exemple : élévation du niveau de culture générale, alphabétisation.

Il est également nécessaire de tenir compte de l'impact de la « politique de gestion des ressources humaines » sur la composition des emplois. Cet impact résulte des options de gestion des ressources humaines appliqués par la DRH dans le cadre de la politique générale de l'entreprise telles que :

- gestion prévisionnelle des emplois
- mobilité
- polyvalence
- promotions internes / recrutement
- responsabilisation des équipes et du personnel
- Maîtrise de la pyramide des âges.

2.5. LA PRE-SYNTHESE DES BESOINS REPERES AU TITRE DES ORIENTATIONS STRATEGIQUES, DES DYSFONCTIONNEMENTS AINSI QUE LES BESOINS INDIVIDUELS ET COLLECTIFS

Cette étape est une étape de récapitulation structurée des besoins « techniques » en compétences. L'ingénieur de formation effectuera un premier classement des besoins, ainsi identifiés, en fonction de ce qu'il a compris des priorités de l'entreprise.

Du fait de la complexité du problème et du nombre important d'éléments à prendre en compte, la composition des emplois sera proposée à ce stade, mais ne sera arrêtée qu'à l'issue d'un processus itératif fait d'ajustements successifs, au fur et à mesure de l'intégration des différentes contraintes.

Exprimés en termes de savoirs et savoir-faire, les déficits de compétences seront, lors de cette étape, regroupés et classés selon deux logiques :

- Une logique « verticale », celle des emplois : Issue de trois sources différentes, l'expression d'un déficit en savoirs et savoir-faire peut en fait concerner un même emploi. L'ingénieur de formation procédera donc à un premier regroupement avec comme clef d'entrée chacun des emplois concernés.
- Une logique « transversale », celle des savoirs et savoir-faire : De mêmes savoirs et savoir-faire peuvent concerner, pour tout ou partie, des emplois différents. L'ingénieur de formation procédera donc à un second regroupement avec comme clef d'entrée les déficits en savoirs et savoir-faire, mettant ainsi en évidence des déficits communs à plusieurs emplois.

Cette présentation facilitera l'ajustement de la pré-synthèse aux orientations de la DRH sur la gestion des emplois et compétences qui sera effectué lors de l'étape suivante.

2.6. LES ORIENTATIONS DE LA DRH DANS L'IDENTIFICATION DES BESOINS ET LEUR VENTILATION SUR LES EMPLOIS

Comme rappelé ci-dessus, les orientations de la DRH ne peuvent remettre en cause fondamentalement les besoins en compétences car ceux-ci sont générés essentiellement par les orientations stratégiques de l'entreprise et les dysfonctionnements qui limitent sa compétitivité.

Elles ont par contre une influence sur la manière dont :

- les compétences sont regroupées pour constituer les postes de travail.
- les postes de travail sont regroupés pour constituer les emplois

Exemple :

La GRH, pour des raisons de conditions de travail, d'élévation du niveau de qualification et de motivation du personnel, souhaite favoriser l'enrichissement des tâches et l'autocontrôle. Il en résulte que les activités, qui étaient jusque là partagées entre l'opérateur de fabrication, l'agent d'entretien 1er niveau et le contrôleur de fabrication, seront regroupées sur un même emploi, dans la mesure où ce regroupement est compatible avec l'organisation de production retenue et les technologies pratiquées dans l'entreprise

L'ingénieur de formation tiendra ainsi compte des préconisations GRH sur les regroupements des compétences pour constituer les emplois.

Ce travail ne peut se faire qu'en étroite collaboration avec le Service concerné et la DRH car on ne peut dissocier, au sein d'une même entreprise :

- les orientations humaines et sociales de la DRH
- les contraintes organisationnelles
- les contraintes technologiques

Une fois ce travail effectué, l'ingénieur de formation « retouchera » si nécessaire la liste des compétences identifiées selon :

- Besoins en compétences pour les emplois stratégiques
- Besoins en compétences liés aux dysfonctionnements

2.7. LE RAPPORT D'INGENIERIE DE FORMATION

Le rapport de l'ingénieur de formation comportera deux grandes parties :

- Compte-rendu de chacune des étapes de la phase « Identification des besoins en compétences »
- Synthèse des besoins en compétences.

L'identification des besoins en compétences est effectuée en vue de permettre à l'entreprise d'acquérir les compétences nécessaires pour réaliser ses plans d'actions (ou réduire ses dysfonctionnements), essentiellement par la formation professionnelle.

En conséquence, le rapport de cette phase constitue, pour le service formation de l'entreprise, une source d'informations majeure pour la rédaction des cahiers des charges et échéanciers qui seront adressés aux organismes de formation ainsi, qu'ultérieurement, pour définir, avec les formateurs, les objectifs pédagogiques.

Il s'ensuit que, dans le rapport, les besoins en compétences doivent être :

- **exprimés avec précision** car il ne s'agira pas, comme en formation initiale, de respecter des « référentiels métier » préalablement définis, mais de construire des référentiel de formation à partir des savoirs et savoir-faire exigés par les emplois spécifiques à l'entreprise. L'ingénieur de formation veillera donc à ce que les fiches descriptives des besoins en compétences (savoirs et savoir-faire) comportent un niveau de détails suffisant pour permettre l'élaboration des référentiels de formation.
- **Regroupés par :**
 - **plans d'actions** (relatifs aux orientations stratégiques et/ou aux dysfonctionnements) avec mention des échéances, y compris des échéances intermédiaires si la mise en œuvre du plan d'actions est fractionnée dans le temps.
 - **services et ateliers** avec mention des échéances également afin de permettre à la hiérarchie de prévoir ultérieurement, lors de la préparation du plan de formation, les disponibilités du personnel.

VOLET REALISATION

Phase 3 : élaborer le plan de formation

3.1. ETABLIR LE CAHIER DES CHARGES DE LA DEMANDE DE FORMATION

Pour formaliser le cahier des charges de la demande de formation, l'ingénieur utilise les principes de l'analyse fonctionnelle, tels qu'ils sont définis par les normes AFNOR. L'analyse fonctionnelle permet de caractériser les fonctions de service attendues et générées par l'usage d'un produit. Son résultat est le cahier des charges fonctionnel qui donne l'ensemble des caractéristiques attendues des fonctions de service. Ses principes visent à orienter le demandeur à caractériser, non pas le produit susceptible de remplir les fonctions à l'origine de son besoin, mais ces fonctions elles-mêmes.

L'avantage de cette méthode est de se focaliser sur l'expression du besoin et non pas trop rapidement sur les solutions à un besoin mal identifié, raccourci qui peut conduire à des erreurs graves. Sur la base de l'expression du besoin ainsi formulé, un prestataire de service doit disposer de toutes les informations lui permettant de dégager les « solutions techniques » susceptibles de remplir les fonctions de service. Le cahier des charges est un outil de dialogue entre un demandeur et un prestataire.

Le cahier des charges fonctionnel se présente ainsi :

1. Le contexte

Selon les normes AFNOR, un cahier des charges fonctionnel commence par présenter le contexte dans lequel a émergé la demande. Dans le cadre de cette démarche, le contexte est d'abord un présent puis un futur. Dans le contexte, on trouvera donc des éléments qui donnent une image de l'entreprise au jour de la rédaction du cahier des charges et une image virtuelle de ce vers quoi elle tend.

Tous les éléments du contexte présenté doivent être pertinents pour l'interlocuteur. La présentation des axes stratégiques de l'entreprise en rapport avec les besoins en compétences s'exprime en ces termes :

- « Dans la cadre de son projet de développement, l'entreprise souhaite doter tel atelier de tel équipement... »
- « Dans la cadre de son projet de développement, l'entreprise souhaite réorganiser le travail et développer la polyvalence au sein de l'atelier de ... »

2. Fonctions principales : élaboration de compétences professionnelles

Ces fonctions sont qualifiées de principales car c'est précisément pour qu'elles soient remplies que la demande est formulée. Les fonctions principales d'une action de formation sont évidemment l'élaboration des compétences. De ce fait leur énoncé est de la forme : « A l'issue de la formation, les salariés concernés devront être capables de ... ».

Exemple :

« A l'issue de la formation, les salariés concernés devront être capables de souder deux pièces en alliage d'aluminium au moyen d'un poste à souder semi-automatique sous atmosphère contrôlée ».

Ces énoncés sont suivis de la présentation des principales caractéristiques de l'éventuel futur public, recueillies lors de l'analyse de l'effectif : sexe, âge, niveau de formation initiale et statut dans l'entreprise.

3. Fonctions secondaires : la sécurité et l'intégrité des personnes et des biens

Ce n'est pas pour remplir ces fonctions que la demande est formulée, cependant elles doivent être remplies. Cette rubrique est renseignée chaque fois que le contexte d'apprentissage doit comporter des éléments concernant l'intégrité des personnes. Cela sur les points de vue de l'hygiène, de la sécurité et des conditions de travail. L'ingénieur formule la demande de façon à ce que le prestataire de formation puisse répondre précisément sur les moyens qu'il mettra en œuvre pour assurer cette fonction.

Exemple :

Ingénieur de formation « Durant la formation les salariés évoluent dans un contexte où toutes les mesures liées à leur sécurité sont assurées, notamment lorsqu'ils travailleront en hauteur ».

Ce à quoi l'organisme doit répondre : « Chaque fois que les participants évolueront à plus de 3 mètres du sol, leur sécurité sera assurée par un harnais. »

4. Fonctions contraintes : les contraintes de l'entreprise

Ces contraintes sont liées à l'activité de l'entreprise, elles sont essentiellement de trois ordres :

- **Les contraintes temporelles** : disponibilité des salariés en formation, le demandeur signale ici, si la personne peut ou non se libérer 3 jours de suite, 2 heures par semaine, s'il existe une période d'indisponibilité du fait de l'activité de l'entreprise...
- **Les contraintes géographiques**, lorsque l'entreprise souhaite limiter les frais liés au déplacement ou que les salariés soient peu mobiles.
- **Les contraintes budgétaires** : Si l'entreprise connaît bien les coûts du marché, elle peut fournir une fourchette budgétaire pour les actions demandées, dans le cas contraire, elle doit se montrer très prudente et ne pas cacher qu'elle consultera plusieurs prestataires.

3.2. CONCEPTION DE DISPOSITIF DE FORMATION – ANALYSE DE DISPOSITIF EXISTANT

Dans le cas (fréquent) où la solution de formation adaptée aux besoins de l'entreprise n'existe pas sur le marché, il revient à l'ingénieur de formation de concevoir lui-même tout ou partie du dispositif. Il s'agira de définir LE dispositif optimum pour favoriser les apprentissages, tout en respectant les contraintes des activités salariées des apprenants, donc liées à l'activité de l'entreprise.

Par dispositif on entend l'ensemble des moyens et les modalités de mise œuvre du « scénario formation » assurant l'acquisition des apprentissages visés.

Concevoir un dispositif revient donc à effectuer des choix parmi un ensemble très vaste de possibilités et intégrer des contraintes en rapport ou non avec les mécanismes à l'œuvre chez le sujet apprenant. Ainsi l'ingénieur de formation se pose les questions du type :

- Formation en groupe ou individualisée ?
- Formation en présentiel ou à distance ?

- Formation en atelier pédagogique ou au poste de travail ?
- Le stagiaire sera acteur ou spectateur de sa formation ?
- Faudra-t-il des cours magistraux, des études de cas, des mises en pratiques et comment faire ?

Réfléchir sur un dispositif, nécessite de connaître quelques caractéristiques du système cognitif humain et les mécanismes à l'œuvre lors d'une situation d'apprentissage, que ces connaissances soient acquises par la théorie ou par empirisme.

Dans ce qui suit, nous établissons la liste la plus exhaustive possible des « pièces du puzzle » qu'il s'agira d'assembler pour obtenir le tableau le mieux à même de garantir l'apprentissage recherché.

Pour réaliser ce travail des pré-requis sont nécessaires à l'ingénieur de formation, notamment :

- Il est formé à l'ingénierie de formation.
- Il connaît l'offre de formation proposée par le marché, c'est à dire l'ensemble des prestations proposées par l'ensemble des organismes existant dans le secteur (géographique et professionnel).
- Il a recensé les moyens matériels utilisables pour l'apprentissage : équipements de centre de formation ou de l'entreprise.
- Il a identifié les personnes qui sont des membres possibles de l'équipe pédagogique.

3.2.1. Recensement des moyens

3.2.1.1. Les équipes pédagogiques

L'équipe pédagogique est un groupe de personnes qui interviennent dans un dispositif pour transmettre des savoirs théoriques et pratiques. Professeurs, enseignants et formateurs sont des membres possibles de cette équipe, mais pas seulement.

Des experts d'une spécialité peuvent être mobilisés, pourvu que leur soient donnés les moyens de dispenser des éléments de leur spécialité. Des ingénieurs, des personnes de l'encadrement d'une entreprise, des personnes expérimentées à un poste de travail peuvent appartenir à l'équipe pédagogique.

Ces deux dernières catégories constituant l'ensemble des « personnes ressources ». Le tuteur, s'il est nécessaire appartient également à l'équipe pédagogique.

3.2.1.2. Description du rôle de chacun dans l'équipe pédagogique

Enseignant : Professeur ou instituteur

Exerçant habituellement dans des établissements de formation initiale, ils sont capables de dispenser des contenus fondamentaux, de l'apprentissage de l'expression écrite et orale pour les instituteurs jusqu'aux spécialités pour ceux qui exercent en formation initiale post baccalauréat. Ils peuvent prendre en charge des formations théoriques et pratiques sous la forme de travaux pratiques en laboratoire ou en atelier.

Formateurs

Ce terme est réservé aux enseignants spécialisés dans la formation continue. Ils peuvent assurer les mêmes fonctions que les enseignants du groupe précédent. La différence principale réside dans le fait qu'ils sont habitués à travailler en fonction des besoins recensés dans l'entreprise ou en réponse à un besoin individuel exprimé, et non en suivant les programmes tels qu'ils sont définis par le ou les ministères chargés de l'éducation. Mobilisés pour une ou plusieurs actions spécifiques, ils peuvent intervenir en intra et dispenser des formations au sein même de l'entreprise.

Tuteurs

Dans le cas des formations continues ou en alternance, ce sont des personnes de l'entreprise issues de l'encadrement direct (chef d'équipe ou agent de maîtrise). Leur rôle est triple :

- Ils assurent le suivi de l'application des acquis des stagiaires au(x) poste(s) de travail, évaluent leurs progrès (développement des compétences) et en rendent compte au groupe de suivi¹³.
- Ils dispensent eux-mêmes des formations complémentaires au poste de travail, par exemple en montrant les gestes professionnels et en expliquant les contenus des documents de travail : modes opératoires et documents d'enregistrement.
- Ils sont les membres de l'équipe pédagogique les plus à même de faciliter si ce n'est donner aux apprenants, l'accès aux concepts abstraits à partir des situations de travail concrètes par la voie de la pédagogie inductive¹⁴.

Personnes ressources

Ce sont toutes les personnes issues principalement de l'entreprise qui interviennent dans un dispositif sur un point particulier. Les dispositions à prendre pour intégrer les personnes ressources au sein du dispositif de formation sont décrites au paragraphe traitant des « ressources formatrices de l'entreprise : humaines ».

3.2.1.3. Les dispositifs existants

Dans certains domaines, pour des formations du type initiation et mise à niveau ou même enseignement de spécialité, des dispositifs existent et peuvent être utilisés.

Nous distinguons deux cas :

Mise à niveau

- Sur des connaissances de base, par exemple un niveau de langue : expression orale, écrite ou les deux.
- Sur des connaissances de base préparant l'acquisition d'une spécialité. Par exemple des connaissances en biologie et chimie avant de traiter d'aspect d'hygiène ou de bonnes pratiques de laboratoire.
- Pour acquérir les pré-requis nécessaires à l'entrée en formation de spécialité.

¹³ Dont le rôle est défini au chapitre 4 Le suivi de la formation.

¹⁴ Qui comme la prose de Monsieur Jourdain se pratique sans le savoir !

Spécialité

La spécialité est le fait d'un enseignement qui concerne soit un métier particulier, soit un niveau élevé dans une expertise quelconque.

3.2.1.4. Les ressources formatrices de l'entreprise

Humaines

Ici nous retrouvons les professionnels évoqués plus haut qui peuvent sous certaines conditions intégrer l'équipe pédagogique. Ces conditions sont :

- De les former aux métiers de formateurs ou de tuteurs. Formations qui leur donneront les compétences nécessaires pour préparer un cours, organiser un exposé, découper des difficultés, évaluer une progression de stagiaire, monter une séquence pédagogique etc.¹⁵
- De les accompagner dans leur face à face pédagogique. Spécialistes pointus, on ne les forme pas au métier de formateur, mais ils sont aidés par un enseignant expérimenté pour préparer leur intervention (organisation du cours, préparation des supports, des documents distribués, des outils d'évaluation...). De plus, l'accompagnateur se chargera de fournir aux stagiaires les explications ou compléments nécessaires pour qu'ils puissent intégrer les apports du spécialiste.

C'est cette dernière modalité qui est utilisée pour des interventions courtes et peu fréquentes de spécialiste, comme c'est le cas pour les formations très pointues et ponctuelles.

Matérielles

Nous faisons allusion ici aux installations de production réelles. Si elles ne sont pas utilisées en permanence en production, elles peuvent l'être à des fins de formation. Cette dernière possibilité est à envisager sérieusement lorsque le centre de formation n'est pas doté de ces équipements.

3.2.2. Conception des séquences pédagogiques

Une séquence pédagogique est une unité de formation ; la cellule de base. C'est un élément du dispositif constitué en unité identifiable et identifiée. Elle est définie par des objectifs (pédagogiques), un processus et des mesures.

3.2.2.1. Les séquences pédagogiques théoriques

Objectifs visés

Les objectifs sont définis en termes de « savoirs » et rédigés en termes « d'identifier », « décrire », « nommer »..., suivi de l'objet concerné.

¹⁵ Il existe en France des référentiels et des dispositifs pour ces deux métiers, même exercés occasionnellement. Ils sont très prisés par les entreprises, notamment pour les professionnels qui interviennent auprès des jeunes recrues ou auprès de jeunes formés par alternance : pour partie dans un centre de formation pour partie dans l'entreprise.

Intervenants

Ce sont ceux qui interviennent sur cette séquence

Contenu détaillé

Ce contenu répond aux besoins identifiés de formation et constitue une partie seulement des contenus complets. Ce découpage permet d'organiser des évaluations intermédiaires du point de vue de l'ensemble de la formation et terminales du point de vue de la séquence, et de contrôler la difficulté. La suite des contenus suit une progression qui va du plus simple au plus compliqué.

Méthodes proposées d'acquisition des savoirs

Du cours magistral à l'auto-formation, du présentiel au face à face, l'enseignant dispose d'un ensemble de possibilités qui seront choisies en fonction des objectifs de formation, du public et des contraintes matérielles.

Les supports pédagogiques

C'est l'ensemble des documents préparés à l'avance sur lesquels s'appuiera l'enseignant pour transmettre son savoir. Documents remis aux stagiaires, plan du cours, transparents, exercices d'application, films ou extraits de film appartiennent à cette catégorie. L'ingénieur de formation travaillera avec le formateur à la préparation ou au choix de ces supports lors de la conception du dispositif.

Moyens d'évaluation utilisés

Il s'agira ici de créer les outils nécessaires pour effectuer une évaluation formative. Ce type d'évaluation et son rôle dans le déroulement du dispositif sera décrit au chapitre réservé à ce processus éminemment complexe. Pour résumer, il s'agira de créer les outils permettant de mesurer si les objectifs définis pour la séquence sont atteints et si ce n'est pas le cas, prévoir les « reprises pédagogiques » nécessaires. Ces modes d'évaluation peuvent prendre la forme de questionnaire de connaissances, d'explication de texte, d'exercice d'application etc. Les conditions dans lesquelles se déroulent l'évaluation sont également définies : accès à divers documents, aux dictionnaires, calequettes, formulaires etc.

3.2.2.2. Les séquence pédagogiques pratiques

Objectifs visés

Les objectifs sont définis en termes de « savoir-faire » et rédigés en termes de : « être capable de » suivi d'un verbe d'action et des compléments nécessaires.

Exemple :

« être capable de souder deux pièces en alliage d'aluminium au moyen d'un poste à souder semi-automatique sous atmosphère contrôlée».

« être capable de réaliser à la machine un ourlet sur une jupe en coton».

Intervenants

Ce sont ceux qui interviennent sur cette séquence.

Contenu détaillé

Le contenu décrit tous les savoir-faire qui seront développés au cours de la séquence. Dans le cas des formations pratiques, il est décrit en termes très proches des objectifs de la séquence.

Méthode d'apprentissage proposée

Les diverses possibilités d'apprentissage à la disposition de l'apprenti dictent les différentes méthodes d'apprentissage. Ainsi des gestes s'apprennent par imitation : le formateur montre, l'apprenti imite. C'est le cas pour les inévitables « tours de main » que les experts ont du mal à formaliser. Des gestes peuvent être demandés à la suite d'explications orales, sans démonstration.

Par exemple « pour démarrer l'installation, tu devras... », suit la procédure fournie oralement ou par écrit. L'exemple le plus connu est celui de l'apprentissage de la conduite automobile, où le moniteur explique et l'apprenti réalise. Bien entendu les deux méthodes peuvent se mixer.

L'acquisition des gestes d'un métier ne se fait pas sur une seule réalisation, le formateur devra donc prévoir le nombre d'exercices et de réalisations nécessaires à l'acquisition et à la consolidation du geste professionnel. Ces démonstrations pratiques sont évidemment complétées par des apports théoriques qui consolident le geste et présentent le pourquoi il faut agir comme il est préconisé. Ce complément théorique permet au professionnel de faire face aux situations inconnues, ou aux situations problèmes, ou aux activités professionnelles en « mode dégradé¹⁶ »¹⁷.

Les supports pédagogiques

Ce sont les équipements ou installations utilisés pour l'apprentissage et les documents de travail : gammes de production, procédures et modes opératoires.

Ce sont les matières d'œuvre qui seront transformées par l'apprenti au cours de ses essais et les résultats de cette transformation, qui sont également des supports d'évaluation : les spécifications attendues du produit sont-elles obtenues ?

Moyens d'évaluation utilisés

Ces moyens doivent permettre de répondre à la question : le savoir-faire visé est-il acquis ? maîtrisé ? Pour répondre à cette question le formateur peut évaluer le produit réalisé (cf ci-dessus) et compléter en observant la réalisation par l'apprenti du produit spécifié.

Constitution des groupes de stagiaires

Pour les formations pratiques, le formateur peut être amené à constituer des sous-groupes de quelques personnes. C'est indispensable lorsque l'opération ne peut se faire qu'à plusieurs, par

¹⁶ Autres termes que l'ingénieur de formation pourra rencontrer lorsque des personnes de l'entreprise veulent évoquer des « aléas de fabrication » ou des « défaillances de moyens ».

¹⁷ Selon les termes employés par différentes entreprises.

exemple forger une pièce sous une presse. Le formateur définira donc la constitution des groupes et leur rotation sur l'ensemble des activités prévues.

Durée et rythme des séquences pédagogiques

La durée des séquences est fonction des objectifs visés, mais cela marche dans les deux sens, les objectifs étant définis en fonction du temps imparti.

Reste qu'un apprentissage n'est pas infiniment sécable et que les durées peuvent varier selon les publics.

La durée est également fonction de la fatigabilité des stagiaires elle-même liée à la pénibilité de la tâche qui est soit physique (charges, gestes inconfortables) soit mentale (degré de concentration nécessaire élevé). Plus l'apprenti est novice, plus sa fatigabilité est élevée, car plus la concentration nécessaire est importante. Du point de vue physique, la fatigabilité diminuera au fur et à mesure que la musculation liée à la tâche se développera et que l'apprenti aura contrôlé et éliminé les « mouvements parasites » (fatigants sans être ni nécessaires ni efficaces) et aura adopté les postures ergonomiques en vigueur (règles ergonomiques pour saisir une charge, se déplacer avec ou sans charge, se tenir devant un écran...).

3.2.3. Recensement des méthodes d'apprentissage

Cours magistral

Discours oral d'un intervenant à un groupe. Il est chargé de dispenser un contenu théorique et de fournir toutes les explications nécessaires à son acquisition par les stagiaires. Pour dispenser le contenu, l'intervenant doit posséder des connaissances sur le système cognitif humain et disposer de méthodes pédagogiques.

L'exposé interactif

C'est un échange entre un formateur et un groupe à partir d'un canevas structuré. Utilisable qu'en petit groupe, il permet à l'intervenant d'ajuster ses apports aux connaissances antérieures des individus du groupe, à leurs réactions, à leurs préoccupations du moment. Cette méthode est d'autant plus utile que les besoins en formation n'ont pas été précisément définis. C'est une méthode plus participative, plus vivante, très pratique en début d'après-midi, lorsque les facultés de concentration des stagiaires se réduisent.

L'exercice ou la tâche d'application

Réalisation individuelle d'une tâche demandée par l'intervenant. Il fait logiquement suite à un exposé magistral. Il permet au stagiaire de mobiliser les apports théoriques sur une application pratique et à l'intervenant de mesurer l'intégration des apports dispensés et leur utilisation dans des situations particulières.

L'atelier ou la travail en équipe

Même principe que ci-dessus, mais cette fois la tâche est exécutée par un groupe. Cela permet de développer les capacités à travailler en équipe, à communiquer et à s'organiser. L'intervenant joue un

rôle de régulateur pour assurer la participation de chaque membre de l'atelier à la réalisation de l'exercice ou de la tâche.

Le compagnonnage

Acquisition de compétences d'un apprenti avec l'aide et sous la supervision d'un compagnon. Elle est assurée par le tuteur dont c'est l'un des rôles définis plus haut. Cette méthode est adaptée pour les apprentissages à un poste de travail dans l'entreprise.

L'exposé multimédia

Cours magistral soutenu par des présentations visuelles, sonores ou audio-visuelles. Cette méthode est adaptée à un public nombreux lorsque le sujet traité est ardu.

Le didacticiel

Programme rigoureux où chaque étape d'un apprentissage est soutenu par un logiciel interactif. Ce système permet d'individualiser la progression de l'apprenti et peut se faire à distance. Il est presque toujours nécessaire de le compléter par des échanges avec un formateur spécialisé dans la discipline et au maniement du logiciel.

L'apprentissage modulaire

Programme d'apprentissage divisé en unités de contenu correspondant à des objectifs terminaux. Cette méthode est utilisée dans le cas de formation courte, concernant des publics d'origine variée. Par exemple des modules « sécurité » en entreprise ou des modules en vue d'habilitation (habilitation électrique, de soudure, à la manipulation de produits chimiques, de contrôles non destructifs ...). Des modules successifs sur un même thème sont organisés en niveaux qui ouvrent l'accès à des travaux précis.

L'étude de cas

Analyse en groupe d'une situation problématique concrète. La méthode permet à la fois l'apprentissage des concepts et des manières de les appliquer. Elle a fait ses preuves surtout dans la formation en gestion et en management.

L'apprentissage par la recherche

Méthode individuelle qui consiste à confier à l'apprenant un sujet de recherche convenu ou non avec lui. Deux types de recherche se combinent : une recherche documentaire qui conduit à rassembler un ensemble de productions écrites ayant un rapport plus ou moins proche avec le thème traité et une recherche expérimentale au cours de laquelle l'apprenant établira le lien entre des causes et des effets et élaborera ainsi la chaîne explicative d'un phénomène.

L'apprentissage par la résolution de problème

Méthode individuelle ou en petit groupe qui consiste à confier à l'apprenant une problématique d'entreprise : un dysfonctionnement récurrent, un défaut fréquent, une situation professionnelle à risque.

Pour traiter la problématique, l'apprenant suit une procédure de résolution de problèmes qui comporte obligatoirement : l'enregistrement de données (mesures ou observations), l'analyse des causes possibles, la formulation d'hypothèses, le test d'hypothèses, la préconisation et la mise en œuvre de solutions, l'enregistrement des résultats, la formulation de préconisations, le test et la généralisation des aménagements proposés.

Ces deux dernières méthodes donnent lieu à la rédaction d'un dossier professionnel qui garde la mémoire des travaux effectués, consolide les acquisitions des stagiaires et sert de support d'évaluation.

3.2.4. Monter un dispositif (niveau opérationnel)

Pour monter le dispositif, l'ingénieur de formation ne travaille pas seul, il consulte des experts, formateurs ou spécialistes d'un métier (professionnels expérimentés). Pour dialoguer avec la « future équipe pédagogique » qu'il est en train de constituer, il commence par traduire les objectifs professionnels en objectifs pédagogiques. Il faut ensuite définir les contenus et les durées nécessaires pour atteindre les objectifs pédagogiques visés.

Le cheminement est donc celui-ci : Les objectifs professionnels, sont déclinés en objectifs pédagogiques qui jalonnent les séquences pédagogiques. Avec l'estimation des durées de formation nécessaires, l'ingénieur de formation va pouvoir également budgétiser l'atteinte de chaque objectif.

Tout l'art de l'ingénieur de formation consiste à composer l'équipe pédagogique idoine et à combiner méthodes et moyens afin d'atteindre, via les objectifs pédagogiques, les objectifs professionnels des salariés. A ce stade, où il a beaucoup rencontré les différents acteurs de l'entreprise, l'ingénieur de formation en a parfaitement compris la problématique et les enjeux ; il s'est imprégné de leur culture ; il vit les souffrances et les espoirs des ouvriers, des cadres et du dirigeant.

Chaque situation rencontrée dans une entreprise est unique. Les besoins ne sont jamais strictement identiques d'une entreprise à une autre et les caractéristiques des publics de la formation ne sont jamais exactement semblables. L'ingénieur de formation sera devant l'obligation de repérer dans le meilleur des cas, ou de créer dans les cas les plus fréquents, des solutions de formation **adaptées à ces différentes configurations**, c'est à dire **celles qui vont permettre d'opérer la transformation¹⁸ de compétences requises en compétences acquises !**

Et le résultat de ce travail sera consigné dans quelques fiches techniques, (comportant de nombreuses rubriques !), riche si tout ce qui précède a été réalisé professionnellement, pauvre si tout est survolé.

L'expression de l'expertise de l'ingénieur de formation peut donc prendre des formes toutes simples :

- Choisir chez un organisme de formation **L'action** qu'il saura être adaptée à la demande. En effet, son choix sera dicté par son expertise et les renseignements recueillis auprès des prestataires de formation lui permettront de juger si les propositions des organismes de formation répondent bien aux exigences qu'il connaît et mobilise lors de la création d'un dispositif.

¹⁸ Nous sommes tentés de dire magique. Mais ce n'est pas de la magie, c'est plutôt beaucoup de travail. D'un point de vue plus philosophique, c'est aussi un acte de vie, tant « connaître » signifie « naître avec » !

- Organiser un travail en doublon réunissant un professionnel expérimenté et un débutant. Là il aidera l'apprenant à définir son programme, planifier ses activités de formation, évaluer la progression du débutant et mesurer les résultats au poste de travail en autonomie.
- Son expertise peut prendre aussi des formes plus complexes, dans lesquelles il intégrera des formations théoriques en salle, des formations pratiques en atelier pédagogique, des actions de formation au poste de travail, préparera des protocoles particuliers, prévoira la rédaction d'un mémoire professionnel, ponctuera le tout des différentes formes d'évaluation nécessaires.

Ce type de dispositif appartient en France à des systèmes tels que la formation en alternance (supportée par des « contrats de qualification », la formation montée en complément de Validation des Acquis Professionnels, ou les formations intégrées en entreprise). Ce sont souvent ces dispositifs qui garantissent au mieux l'atteinte des objectifs professionnels, dans la mesure où la formation en entreprise permet aux salariés d'acquérir savoirs et savoir-faire développés au sein de l'entreprise et lui appartenant en propre.

Enfin pour savoir si la solution de formation conçue ou choisie permet d'obtenir les résultats escomptés, l'ingénieur de formation se penchera sur les indicateurs de l'atelier : nous en sommes où des rebuts ?, des retards ?, des réclamations clients ?, de l'absentéisme ?

D'autres indices l'informent sur la qualité de son travail : s'il voit des employés démotivés, désintéressés, à faible capacité d'apprentissage, se motiver, s'intéresser, progresser à grande vitesse, franchir les limites dans lesquelles le système scolaire ou social les avait enfermés trop vite, il pourra se dire que la solution de formation choisie ou conçue présente déjà quelques avantages.

Dès lors, on peut avancer ceci : le professionnalisme de l'ingénieur de formation s'exprime à travers trois compétences principales :

- A partir d'un besoin en compétences identifié, choisir ou concevoir LE(S) dispositif(s) de formation susceptibles de développer les compétences visées.
- Définir les indicateurs qui rendent compte de l'efficacité de la solution ou non.
- Analyser les résultats et en extraire des indications pour une évolution des solutions de formation, vers plus de précisions et plus d'efficacité.

3.2.5. La rédaction de la fiche technique de l'action de formation

Celle-ci doit comporter tous les éléments choisis qui constituent la forme du dispositif d'une action de formation et la décrire de façon précise.

3.3. LA LISTE DES BENEFICIAIRES DE LA FORMATION

Le premier niveau de priorité est dicté par le plan de mises en œuvre de la stratégie de l'entreprise. Dès lors qu'un équipement, ou une organisation nouvelle doivent être mis en place dans une entreprise, les compétences nécessaires doivent s'y trouver au même moment. La coordination de ces éléments doit être bien pensée, car la marge de manœuvre est ici très étroite. En effet ce qui caractérise le système cognitif humain est sa propension à l'oubli. Toute acquisition qui n'est pas régulièrement utilisée s'efface de la mémoire. Apprendre le solfège, sans poursuivre par une pratique instrumentale qui rend la lecture fréquente est vain. Apprendre une langue et ne pas avoir les occasions de la pratiquer, est inutile...

Découvrir les fonctions d'un tableur au cours d'un stage en avril, et recevoir ordinateur et logiciel à son poste de travail au mois de décembre, même de la même année !...Le lecteur a compris, les bénéfices de cette formation seront nuls. D'où l'importance de la coordination du plan de développement de l'entreprise et de la formation des salariés. C'est relativement facile sur le papier, c'est plus difficile dans la réalité du fait de la multiplicité des causes de contre-temps.

La direction de l'entreprise doit être très vigilante sur ce point. Reste qu'une fois les priorités données par le plan de mise en œuvre de la stratégie, l'entreprise peut être amenée à définir des priorités dans les formations, tout simplement parce que tous les salariés ne peuvent pas partir en formation en même temps ou qu'un salarié ne peut suivre plusieurs formations au même moment. Dès lors l'ingénieur de formation mobilise de nouveaux critères pour définir un deuxième niveau de priorité qui sont les suivants :

- **Le principe de simplicité** : Il placera en priorité les actions de formation faciles à concevoir et faciles à mettre en œuvre.
- **Les caractéristiques des publics** :
 - Si la formation est convoitée, mieux vaut choisir parmi les salariés, ceux qui n'ont pas suivi de formation récemment, ou pas du tout.
 - Si l'entreprise souhaite fidéliser des salariés jusqu'ici trop volages, la formation peut aider dans ce sens, surtout si elle s'intègre dans une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.
 - Si la formation proposée correspond à celle souhaitée par les salariés, elle sera également choisie en priorité.
- **La politique formation** : Si l'entreprise, par souci d'équilibre dans la gestion du personnel souhaite porter ses efforts sur les bas niveaux de qualification, ce seront ces niveaux qui seront prioritaires.
- **L'effet seuil** : Si les objectifs de formation concernent l'ensemble du personnel de production d'un atelier, on n'enregistrera des résultats que si un nombre significatif des personnes sont formées (c'est l'effet seuil). Selon les budgets, on pourra décider de former par vagues successives une partie puis l'ensemble des effectifs.

3.4. LE BUDGET DE LA FORMATION

Le chef d'entreprise dispose au Maroc, comme dans d'autres pays, d'un ensemble de mesures dont des mesures financières destinées à l'aider dans le développement des compétences de son entreprise.

Il peut choisir plusieurs politiques pour définir son budget :

- **Une politique de subvention** : Le chef d'entreprise délimite le budget sur la base optimale à partir de laquelle il pourra obtenir le maximum de subventions possible. Ce peut être le cas d'entreprises ne disposant pas de moyens financiers importants (entreprises jeunes ou en difficultés financières) ou de celles, qui ne disposant pas d'importants besoins en compétences, se tiennent aux financements subventionnés. Ce ne saurait être le cas d'entreprises en bonne santé financière, devant se maintenir au mieux dans leurs "avantages compétitifs" et qui ne considèreraient que les budgets auxquels elles ont droit sans prendre en compte les besoins en compétences de chacun de ses salariés ou de chacun de ses services.
- **Une politique relativement indépendante des sources de financement extérieures** : Cette politique est le plus généralement suivie par des entreprises mures et prospères qui définissent les budgets de formation seulement après avoir identifié leurs besoins en compétences et non l'inverse. Elles ont bien compris l'investissement immatériel que représente la formation, attendent et définissent les retours sur investissement comme pour ceux matériels et en ayant compris les enjeux, elles sont exigeantes sur la qualité des formations.
- **Une politique défensive ou curative** : C'est le cas des entreprises, qui, constatant un peu tard le retard de qualification de leur personnel, budgétisent les formations "pompiers" c'est à dire celles qui leur paraîtront nécessaires pour acquérir les compétences dont le manque actuel présente un danger dans la configuration nouvelle.
- **Une politique d'anticipation ou préventive** : En cette matière peut-être plus qu'en d'autres, du fait du délai nécessaire aux êtres humains pour acquérir des compétences, l'entreprise a tout intérêt à ne pas attendre le constat d'un manque quelconque, et anticiper les besoins pour les mois, voire les années suivantes et déterminer alors le budget nécessaire à leur acquisition. Une telle politique s'inscrit le plus souvent dans une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences.

3.5. LA DEMANDE DE FINANCEMENT

Dès lors que l'entreprise décide de faire appel aux aides financières et techniques auxquelles elle peut prétendre, elle s'engage à respecter un ensemble de conditions administratives et des procédures nécessaires pour demander le financement des actions de formation. Il appartient à l'ingénieur de formation de bien connaître les dispositions prévues par le cadre légal, de se tenir informé des éventuelles évolutions et d'être attentif au respect des échéances prévues de façon à ne pas mettre l'entreprise en difficulté.

VOLET POST REALISATION : **Evaluer et suivre la réalisation du plan de formation**

1.1. LE SYSTEME D'EVALUATION

1.1.1. Présentation

Tout processus d'apprentissage, finalisé par l'acquisition de nouvelles connaissances et la maîtrise de nouveaux comportements professionnels, nécessite, pour le contrôle de son déroulement, d'en mesurer les effets. Le processus d'évaluation est un processus de comparaison :

- entre une production réelle et une production de référence,
- entre un résultat et un objectif.

Ce processus aboutit à l'émission d'un jugement sur la conformité de la production réelle à la référence, sur l'atteinte ou non de l'objectif.

Traiter de l'évaluation impose donc deux nécessités :

- L'élaboration de la référence,
- L'étude du processus d'évaluation.

La responsabilité de l'ingénieur de formation pour cette tâche consiste à :

- Définir les formes d'évaluation nécessaires au suivi du processus de formation.
- S'assurer de la conformité des outils d'évaluation aux besoins du suivi et aux résultats recherchés (certification de la formation, formation diplômante ou non).
- Donner les moyens, dont le temps, nécessaires aux stagiaires et aux formateurs pour effectuer les évaluations.
- Mettre au point et vérifier l'enregistrement et la circulation des résultats des évaluations (cf chapitre suivant, le suivi de la formation).
- Procéder aux demandes d'ajustements nécessaires, lorsqu'un écart entre le prévu et le réalisé apparaît.

Pour réaliser ce travail des pré-requis sont nécessaires à l'ingénieur de formation, notamment :

- Il est formé à l'ingénierie de formation.
- Il peut décrire et expliquer les mécanismes cognitifs à l'œuvre lors d'une activité évaluative.
- Il peut décrire et expliquer les biais évaluatifs les plus courants.

1.1.2. L'intérêt de l'évaluation des participants

L'évaluation s'intéresse à l'action de formation, elle a pour but de vérifier si les participants ont acquis de nouvelles compétences et qu'ils seront capables de les traduire utilement en situation réelle professionnelle.

En effet, l'évaluation a rendez-vous, en aval de la formation, avec des résultats du transfert des acquis de la formation en situation réelle de travail, que chaque participant est amené à développer professionnellement dans son poste de travail, et ceci en terme d'évolution, de performance ou de simple prise d'autonomie.

L'évaluation représente l'instrument qui permet au formateur d'apprécier la validé de son programme de formation par rapport aux objectifs pédagogiques et aux caractéristiques du groupe. Elle lui rend compte également des effets à long terme de son action. Dans le développement même de la formation, une évaluation périodique lui fait connaître par feed-back la qualité de sa pratique, le climat du groupe qui s'est créé entre les formés et dont il est en partie responsable.

Evaluation de satisfaction à chaud

Cette évaluation permet de mesurer le degré de satisfaction et déterminer les axes sur lesquels il faut agir pour améliorer la qualité des futures sessions de formation. Les formés sont conviés à faire-part de leurs observations, à témoigner de leur degré de satisfaction.

Evaluation des acquis de la formation

Il s'agit d'adapter l'action à la réalité et réagir en temps réel. C'est le rôle de l'animateur dans les cas des actions à courtes durées. Il vérifie l'atteinte des objectifs pédagogiques et apporte les corrections à temps.

L'animateur procède à l'évaluation individuelle théorique ou pratique, avant et après la formation, sur la base d'un questionnaire à choix multiples (QCM) ou de tout autre type de test/questionnaire. Ce questionnaire sera élaboré par l'animateur dans le but de :

- Vérifier le degré du pré requis de chacun des participants, avant la formation, par rapport aux objectifs pédagogiques fixés dans le cahier des charges;
- Vérifier le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques et objectifs de formation au terme de la formation.

L'objectif de cette évaluation est de déterminer par séquence de formation les pré requis des participants avant la formation et le niveau des acquis à la fin de la formation.

L'évaluation post-formation

L'évaluation post-formation est réalisée sur le terrain dans des situations réelles de travail.

Elle tient compte des deux éléments suivants :

- La réalisation effective des objectifs de transfert : elle s'évalue en listant les actions que chaque formé avait prévu de réaliser, et en vérifiant leur mise en œuvre effective, et l'impact de cette mise en œuvre.
- Les conditions de valorisation des acquis dont le formé a pu bénéficier à son tour.

1.1.3. De l'élaboration de la référence à la mesure des résultats au poste de travail

Une situation professionnelle est définie par un ensemble d'éléments comme suit :

- Des moyens : matière première ou matière d'œuvre, outils, installations, équipements, documents
- Des transformations à opérer sur la matière d'œuvre, précisément à l'origine de l'activité professionnelle.
- Des résultats de cette transformation : spécifications du produit ou de la matière d'œuvre.
- Des performances : les aspects quantitatifs de la production.

Définir un objectif professionnel revient à définir pour une situation donnée, faite de moyens, les résultats attendus et les performances souhaitées à l'issue des activités produites par le professionnel.

Les objectifs sont donc issus de documents de travail nommés les référentiels métiers¹⁹ qui se composent ainsi :

TACHES A REALISER	CONDITIONS DE REALISATION	RESULTATS ATTENDUS

Lorsqu'il construit un système d'évaluation, l'ingénieur de formation utilise les « référentiels métiers » élaborés lors de l'analyse des métiers, documents qu'il complète alors par les performances souhaitées à l'issue de la réalisation de la tâche.

Le document prend la forme suivante :

TACHES A REALISER	CONDITIONS DE REALISATION	RESULTAT ATTENDU	PERFORMANCE SOUHAITEE

La comparaison de l'écart entre la performance souhaitée et la performance réelle, de l'écart entre le résultat attendu et le résultat obtenu, permettra de juger de l'atteinte ou non de l'objectif professionnel visé.

1.1.4. La définition du processus d'évaluation

Selon les étapes du processus d'apprentissage, on distingue trois évaluations distinctes :

1. Evaluation initiale

C'est à elle qu'on procède avant même l'entrée en formation et qui peut se faire de deux façons :

¹⁹ C'est la formule en vigueur dans la discipline. Le lecteur comprend que si l'entreprise se penche sur ses emplois, l'ingénieur de formation lui préférera le terme "référentiels d'emplois"

Evaluation au poste de travail

L'évaluation consiste alors à mesurer l'écart entre la performance réalisée et la performance attendue. Souvent, les entreprises font appel à la formation en se plaignant du manque d'autonomie des salariés, c'est donc un des critères qui est pris en compte lors de cette évaluation, en ayant pris la précaution de définir les attentes précises de la hiérarchie autour de cette notion.

La principale difficulté à cette étape réside souvent dans la difficulté à faire définir de la part de ceux mêmes qui ont identifiés un besoin de formation, leurs attentes précises, leur « propre standard de référence » en des termes observables et mesurables²⁰.

Remarque importante :

Si une utilisation des résultats d'évaluation poursuivait d'autres fins, que celles strictement nécessaires à l'élaboration du plan de formation, l'entreprise ruinerait d'avance tous les bénéfices qu'elle peut espérer en utilisant la formation continue.

Evaluation des pré-requis

Cette évaluation réalisée aussi avant l'entrée en formation, procède du raisonnement suivant de la part de l'ingénieur en formation ou de l'enseignant lui-même :

Sachant que les stagiaires doivent atteindre tel niveau dans le programme (théorique ou pratique), sachant que j'ai tant de temps pour le dispenser, il est nécessaire que ces stagiaires aient préalablement acquis les notions, ou les savoir-faire, dont suit la liste. Ce sont les conditions initiales nécessaires avant l'entrée en formation. Ce type d'évaluation préalable peut conduire à devoir organiser des modules particuliers dits de « mise à niveau²¹ » pour certains des candidats à la formation. En fonction des domaines et des objectifs de formation, les outils sont plus ou moins sophistiqués. La plupart du temps ils sont préparés par les enseignants.

L'évaluation initiale et la mesure des pré-requis ne sont pas nécessaires pour toutes les formations. Sauf cas particulier, elle est inutile pour les formations du type « module » : sécurité, habilitations. Cela parce que les pré-requis sont très généraux et majoritairement possédés par le « grand public ». En revanche ils sont indispensables pour des apprentissages où l'ordre d'acquisition des savoirs est important : apprentissage de langue, de contenus scientifiques, ainsi que pour les domaines où les futurs stagiaires ont pu développer des savoirs hors d'un cursus connu. Pour le domaine de la micro-informatique par exemple, les salariés acquièrent au cours de leurs pratiques professionnelles, des savoir et savoir-faire que le formateur devra mesurer avant de définir le contenu de son intervention. Même si la procédure de mesure des pré-requis n'est pas formalisée et traitée à part, elle est de toute façon pratiquée par les formateurs et enseignants de façon informelle : en début d'intervention, ils interrogent leur public sur le sujet du jour. Cette pratique a deux effets bénéfiques : informer le formateur sur le niveau de connaissance du sujet par les stagiaires et l'activation des structures de mémoire qui seront ainsi prêtes pour les nouvelles acquisitions.

²⁰ Les données en termes de manque d'autonomie ou manque d'initiative, le lecteur le comprend, sont largement insuffisantes.

²¹ Mise à niveau pour entrer dans tel type de formation

Précision sur les notions utilisées

Le terme « évaluation initiale » est utilisé lorsque le public de participants possède le niveau requis pour la formation, l'évaluation initiale est alors un outil de mesure précis qui permet au formateur d'adapter son intervention.

Le terme « évaluation des pré-requis » est utilisé lorsque le public à former présente une grande hétérogénéité et lorsque certaines personnes présentent des lacunes importantes. L'hypothèse sur ces lacunes est inférée de l'examen du cursus scolaire suivi, des observations conduites par la hiérarchie ou les collègues de travail. Il se peut alors que les personnes dont les pré-requis révèlent des lacunes importantes suivent un programme de mise à niveau, puis soient soumises à des « évaluation initiales » lors de leur entrée dans le cursus de formation visé.

2. Evaluation formative

Elle informe l'enseignant sur l'état de la progression du stagiaire. Elle lui permet donc, en retour, de fournir aux stagiaires des informations pour qu'il atteigne l'objectif fixé. Informations qui se traduisent le plus souvent en demandes d'entraînement personnel sur des tâches précises fondamentales.

Les outils d'évaluation formative sont construits par les enseignants.

Au poste de travail, le tuteur qui assiste un apprenti dans la réalisation d'une tâche professionnelle, approuve ou désapprouve les gestes, initiatives, justifications avancées par l'apprenti et formule des recommandations, pratique aussi une évaluation formative.

On a bien compris que les évaluations formatives fournissent des feed-back qui guident l'apprenant dans la poursuite de ses objectifs et l'enseignant sur l'assimilation du programme par les stagiaires, quelque soit le degré de leur formalisation. Elles sont très liées au processus d'apprentissage qu'elles accompagnent tout au long de son déroulement.

3. L'évaluation sommative

Celle-ci a pour but de fournir un bilan et de permettre une décision :

- Il peut intégrer la formation proprement dite,
- Il est habilité,
- Il est reçu à son examen,
- Il peut intégrer ce nouveau poste de travail.
- Il peut assumer ces nouvelles responsabilités

Cette évaluation peut avoir lieu à l'issue de la formation, les ingénieurs parlent alors d'évaluation « à chaud » ou plus tard après quelques semaines ou mois de mise en œuvre professionnelle, c'est l'évaluation « à froid ».

4. La mesure de la satisfaction des participants à l'issue d'une action de formation

C'est une mesure largement répandue, car c'est la plus facile à mettre en œuvre. Le problème est qu'elle ne donne guère d'éléments véritablement exploitables pour améliorer les prestations de formation.

La première des raisons de la limite de cette mesure est que les apprenants sont les moins bien placés pour juger de leurs acquisitions. Soit qu'ils les surévaluent, soit qu'ils les sous-évaluent. Lorsqu'ils jugent qu'une formation est adaptée ou non à leurs responsabilités professionnelles, on peut encore se demander s'ils ont bien compris la mission pour laquelle ils sont employés. Par ailleurs il y a contamination du jugement porté sur la formation par le jugement porté sur les conditions dans lesquelles elle s'est déroulée. Un animateur ou formateur sympathique, des conditions conviviales, un bon repas et la formation paraîtra adaptée et les acquisitions importantes. En revanche il est important de consulter les participants qui sont les mieux placés pour dire si la formation suivie **présente bien toutes les caractéristiques annoncées par la fiche technique détaillée** de la formation.

Les modalités d'évaluation formatives nécessaires pour que les apprenants sachent où ils en sont de leurs acquisitions doivent également leur être communiquées.

1.1.5. Création d'un mode opératoire pour la mise en place d'un système d'évaluations

1. Au poste de travail

L'ingénieur de formation travaille avec les salariés qualifiés et les supérieurs hiérarchiques directs à l'élaboration du référentiel emploi, complété des performances attendues (la norme de référence).

Il construit des situations d'évaluation comportant des moyens, une ou des tâches à effectuer, des résultats attendus et un scénario. Il définit les critères d'évaluation qui seront communiqués à la personne évaluée, arrête le seuil de décision et établit l'échelle.

2. En centre de formation

Evaluation formative

L'ingénieur de formation travaille avec les formateurs afin de définir la nature des outils d'évaluation nécessaires et le rythme des évaluations au cours du processus de formation. Ensemble ils conviendront de la nécessité (ou non) et des modalités de la mesure des pré-requis.

Evaluation sommative ou certificative

L'ingénieur de formation travaille avec l'ensemble de l'équipe pédagogique afin de définir :

- Si la formation donnera lieu à l'émission d'un certificat et la nature de ce certificat (habilitation, diplôme, certification professionnelle, reconnaissance interne).
- Les modalités de l'évaluation sommative, qui comprend des aspects théoriques et pratiques.
- La composition des équipes d'évaluateurs ou des jurys.
- Les barèmes et les seuils de décision.
- Les modalités de remise des certificats.

1.2. LE SUIVI DE LA FORMATION

La définition des besoins en compétences et la conception du plan de formation sont deux processus complexes qui représentent un investissement humain et financier de taille pour lequel l'entreprise est en droit d'attendre un retour à la hauteur de son effort. Pour juger de ce point, tout plan de formation est accompagné d'un processus de suivi, objet de ce chapitre.

Trois instances principales sont à l'œuvre dans le suivi qui correspondent à trois niveaux concernés directement par le projet de formation :

- L'organisme de formation
- L'atelier ou service, plus généralement lieu d'exercice du travail
- Le service ressources humaines de l'entreprise

Le premier niveau est celui qui concerne l'élaboration des compétences selon un protocole défini suite à l'analyse des besoins. Le groupe chargé du suivi à ce niveau est essentiellement l'équipe pédagogique qui rendra compte à l'ingénieur ou au responsable de formation des progrès et des acquisitions des salariés qui leur ont été confiés.

Le deuxième niveau est celui de l'utilisation des compétences acquises par les salariés. A ce niveau essentiellement constitué de l'encadrement des salariés formés, l'ingénieur de formation s'assurera que les utilisateurs savent utiliser les nouvelles compétences élaborées et que celles-ci correspondent bien aux besoins de la fonction (ou de l'atelier, ou du service).

Le troisième niveau a la responsabilité suprême de s'assurer qu'il est bien fourni à l'entreprise les moyens **humains** nécessaires pour qu'elle produise sa raison d'existence : des produits ou des services. Ce niveau est essentiellement constitué des membres du service ressources humaines et des cadres supérieurs de l'entreprise chaque fois que de grandes orientations de la politique des ressources humaines devront être définies.

Définis ainsi, les deux premiers niveaux sont opérationnels, le dernier est le niveau intégrateur : lieu de recoupement des informations et décisions émanant de l'entreprise et de l'organisme de formation.

Organiser le suivi consiste à créer puis animer instances et outils qui permettent de répondre à deux questions cruciales :

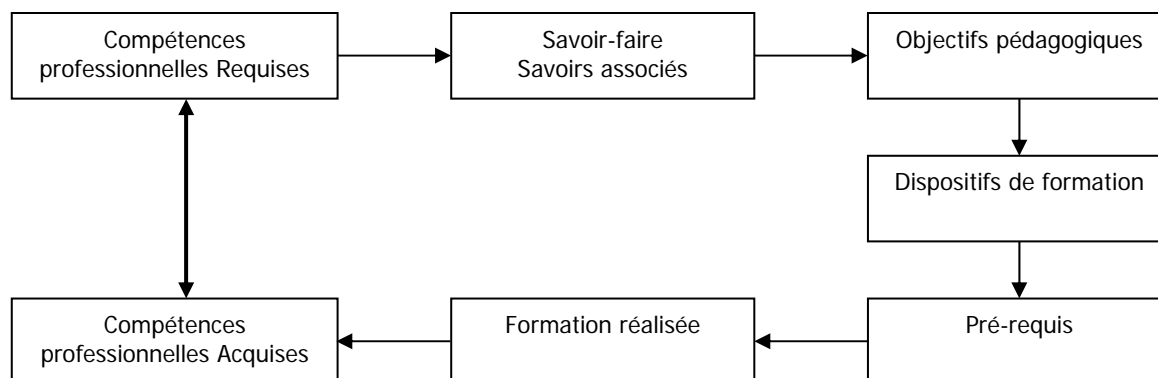
- Les compétences professionnelles acquises par la formation sont-elles identiques aux compétences professionnelles requises ?
- Les performances réalisées au poste de travail correspondent-elles aux performances attendues à ce même poste ?

Les éléments permettant de répondre à ces questions appartiennent à un processus en boucle dont l'objet est de déceler des écarts entre les résultats obtenus et les résultats espérés et de définir et mettre en œuvre les actions correctives nécessaires à l'obtention des résultats souhaitables.

1.2.1. La boucle de suivi du processus de formation et l'équipe pédagogique

La boucle de suivi de ce premier niveau se présente ainsi :

La boucle de suivi du processus de formation



L'instance de régulation est un groupe de travail composé de l'équipe pédagogique, de l'ingénieur de formation et d'un représentant de l'entreprise (le responsable de formation s'il existe). Ce groupe se réunit au début et à la fin de la formation pour les formations courtes (en termes d'heures) et au cours de réunions intermédiaires pré-programmées pour les formations plus lourdes (en termes de jours sur plusieurs mois).

Sur la base de l'analyse des résultats aux évaluations initiales, formatives, sommatives et des fiches de synthèse des évaluations de la formation par les participants, le groupe de suivi est capable de déceler les (éventuels) écarts entre les compétences acquises et les compétences requises.

Cette situation peut avoir pour origine six dysfonctionnements principaux :

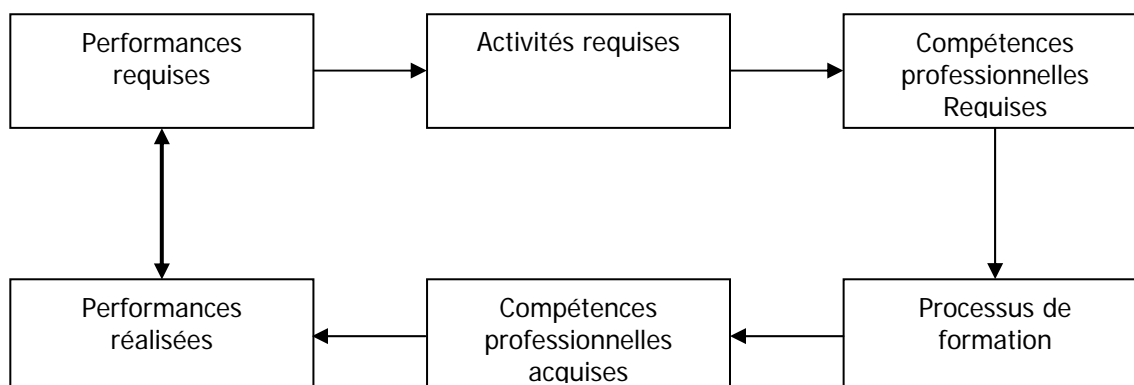
- Le besoin en compétences requises a été mal identifié.
- Les compétences requises n'ont pas été acquises.
- La traduction des compétences en termes de savoir-faire et savoirs associés est défailante.
- Le dispositif de formation prévu et réalisé n'a pas permis d'atteindre les objectifs pédagogiques pré-définis.
- Le dispositif de formation étant adapté, les stagiaires ne possédaient pas les pré-requis nécessaires à l'assimilation des contenus théoriques ou pratiques de la formation, soit qu'ils aient été mal définis, soit qu'ils aient été mal mesurés.
- La formation réalisée ne correspond pas à la formation pré-définie à partir des objectifs pédagogiques, eux-mêmes découlant des objectifs professionnels.

Pour chacune de ces causes, l'ingénieur de formation, doté des différents documents de suivi aidera le groupe à formuler les aménagements nécessaires à mettre en œuvre. Il validera les décisions auprès de la direction de l'entreprise et informera le responsable de l'action au sein de l'organisme de formation.

1.2.2. La boucle de suivi de l'adéquation des compétences acquises aux besoins de l'entreprise et le groupe de suivi

La boucle de suivi de ce deuxième niveau se présente ainsi :

La boucle de suivi de l'adéquation des compétences acquises.



L'instance de régulation est un groupe de travail composé des supérieurs hiérarchiques des personnes formées, de l'ingénieur de formation et du responsable de formation de l'entreprise. Il se réunit au début de la formation lors de la validation des objectifs de la formation et du plan de formation et quelques semaines après la mise en œuvre des « nouvelles » compétences dans l'atelier ou le service, que la formation soit achevée ou non.

Sur la base de l'analyse des résultats aux évaluations effectuées au poste de travail et de la mesure des performances des salariés formés, il est capable de déceler les (éventuels) écarts entre les performances réalisées et les performances attendues. Ces écarts peuvent avoir pour origine cinq dysfonctionnements principaux :

- Les activités à mettre en œuvre pour obtenir ces performances sont mal identifiées
- Les compétences qui sous-tendent ces activités sont mal définies.
- Les conditions de mise en œuvre des compétences ne sont pas ou mal réunies.
- Le processus de formation n'assure pas l'acquisition des compétences requises.
- Les performances attendues sont mal définies.

Pour chacune de ces causes, l'ingénieur de formation, doté des différents documents de suivi aidera le groupe à formuler les aménagements nécessaires à mettre en œuvre. Il validera les décisions auprès de la direction de l'entreprise et informera toutes les personnes concernées par ces modifications.

1.2.3. Intégration des suivis par le groupe de pilotage et suivi administratif

Le groupe de pilotage

Instance de décision et relais entre le(s) prestataire(s) de formation, l'ingénieur de formation et l'entreprise, impliqué dès l'origine du projet, il centralise toutes les informations concernant le déroulement de la formation et les résultats obtenus. Dans sa responsabilité de fournir à l'entreprise les « hommes et les femmes » dont elle a besoin, le service ressources humaines veut savoir si les formations du plan permettent d'obtenir ce qui est souhaité et adopter les mesures nécessaires en cas de réponse négative.

C'est ce groupe qui se doit d'alerter les prestataires si des écarts apparaissent et qui détient le pouvoir décisionnel pour infléchir le dispositif. Si besoin est, le Groupe de pilotage se fait assister des experts, internes et/ou externes à l'entreprise, pour réaliser les évaluations nécessaires et/ou concevoir les actions correctives qu'il validera.

Deux personnes-clés assurent la coordination des travaux de ces trois instances (et de ce fait assistent à toutes les réunions !) : le responsable de formation de l'entreprise (ou le faisant fonction) et l'ingénieur de formation (externe à l'entreprise).

Suivi administratif

En cas de modification du plan de formation, seuls sont admis par le financeur (l'OFPPT): Le changement d'opérateur de formation, de lieu de formation, de dates ou d'heures de formation.

Pour tous ces cas l'entreprise est tenue d'informer le financeur trois jours (ouvrables) avant la date initialement prévue.

Autres raisons d'existence du suivi du plan de formation

En dehors du fait que les processus formatifs sont des processus complexes, domaine dans lequel, faute d'outils théoriques puissants, les praticiens, même professionnels procèdent encore beaucoup par essais/erreurs, l'organisation également complexe qu'est l'entreprise doit être « accompagnée » dans cette phase de gestion des compétences.

Les régulations interpersonnelles à l'œuvre au sein des organisations de production ne sont pas toujours au service d'un fonctionnement rationnel de leurs entités productives.