

EDITIONS



*F*ormation-organisation :

une démarche pour construire une organisation apprenante

Patrick Conjard (ANACT)
Bernard Devin (ARACT Pays de la Loire)

Juillet 2004

Comment construire une organisation réactive et formatrice ? p. 4

1 - Compétences et organisation du travail p. 6

- Le modèle de la Compétence p. 6
- Les spécificités des PME p. 10
- L'organisation apprenante p. 12

2 - La formation-organisation p. 14

- Les principes p. 15
- Piloter et réguler l'action p. 17
- Les acteurs p. 18
- Les configurations propices p. 21
- Origines et filiations p. 22

3 - Construire le dispositif p. 27

- Ingénierie du dispositif : s'imposer des préalables p. 27
- Le diagnostic p. 28
- Construire une cible organisationnelle et professionnelle p. 30
- La pédagogie du dysfonctionnement p. 31
- Se donner le temps nécessaire pour construire le changement p. 33

4 - L'évaluation p. 37

- Le processus d'évaluation p. 37
- Impact sur les compétences p. 38
- L'impact sur l'organisation p. 39
- Les apports du dispositif p. 39

En conclusion... p. 40

Bibliographie sur la formation-organisation p. 41

Avant-propos

Cet ouvrage s'appuie sur l'expérience du réseau ANACT ainsi que des nombreux acteurs (AFPA, CAFOC, GRETA, MNQ, consultants et Formateurs divers) qui ont mené depuis plus de dix ans des « formations actions » aussi exigeantes que performantes dans plusieurs centaines d'entreprises.

Il s'appuie également sur l'expérience de consultants et formateurs de la région des Pays de la Loire : Mireille Creno-Chauveau (CIF/INTEFP), François Goureau (RM Conseil), Christine Penin (AFPA d'Angers), Hélène Person (Atlantique Assistance Achat), Martine Renaut (GRETA du Mans), Murielle Roche Brunet (cabinet Hommes et Mobilité), Gabriel Thomas (CRITT Productique), Franck Valembois (AFPI du Mans). Le chapitre 3 « construire le dispositif » repose en grande partie sur leurs contributions.

Nous remercions également Gérard Magnier, Directeur adjoint de l'AFPA des Pays de la Loire, et Jean Paul Martin, Directeur des Etudes du Cafoc de Nantes pour leur soutien, ainsi que Xavier Blay (Cafoc), Jean Michel Guillemot et Daniel Daniel (AFPA) qui ont co-animé la formation de formateurs conduite en Pays de la Loire avec l'ARACT. De même, François Beaujolin (Cabinet Geste) et Christian Jouvenot (ARACT Nord-Pas-de-Calais) ont contribué à cette action.

Cet « Études & Documents » est donc le fruit du travail de multiples intervenants en entreprise. C'est leur regard qui est rapporté ainsi que les nombreuses interrogations qui se posent en permanence au cœur de l'action. Nous faisons le pari que ces questions rencontrent celles que se posent aujourd'hui nombre de chefs d'entreprise, de responsables des ressources humaines, de cadres opérationnels, d'organisations représentatives du personnel, confrontés à des besoins d'évolution des compétences et de l'organisation du travail.

Enfin, il convient d'associer à ce travail de capitalisation, l'ensemble des contributeurs au projet réseau « Professionnalisation, VAE et travail », projet co-piloté par les auteurs de cet ouvrage.

Comment construire une organisation réactive et formatrice ?

L'organisation du travail n'est plus ce qu'elle était : la prescription détaillée des tâches correspond de moins en moins aux besoins des entreprises. Certes, un usage rigoureux de cette « logique de poste » ouvre toujours des marges de progression dans un système de production de masse peu diversifié. Mais cette logique se transforme rapidement en frein, voire en obstacle, lorsque l'enjeu devient la réactivité, la diversification et le renouvellement accéléré des produits. L'instabilité devenant la règle, des formes d'organisation plus flexibles se sont imposées. La flexibilité est par nature complexe : elle nécessite d'agencer de nombreuses variables, et la prescription ne peut prétendre les maîtriser toutes. La flexibilité repose donc largement sur les compétences et l'adaptabilité des équipes de travail. Elle s'appuie sur leur capacité à prendre la bonne décision, au bon endroit, au bon moment. C'est ainsi que l'on parle aujourd'hui de « **logique compétences** » pour désigner un élargissement du métier, du rôle et de l'autonomie des opérateurs.

Ces évolutions sont confirmées par la commission européenne pour qui les organisations les plus performantes tant du point de vue de la santé des salariés que des résultats économiques se caractérisent par :

- une dynamique continue d'innovation en termes de produits, de services ou de procédés, de nature à stimuler la croissance économique ;
- l'élargissement et l'enrichissement du travail qui, même si des contre-exemples sont à déplorer, confèrent aux salariés une meilleure maîtrise de leur environnement et stimulent l'apprentissage. Lorsqu'elles élargissent les possibilités de se réaliser dans son travail, elles tendent à améliorer la santé et la qualité de vie.

Dans le large éventail des pratiques de management et d'organisation du travail, le modèle le plus abouti de l'entreprise flexible est « **l'organisation apprenante** » qui place les compétences au rang d'enjeu économique et social majeur. Paradoxalement, ce modèle est à la fois un mythe et une réalité. Un mythe parce qu'actuellement aucune entreprise ne le met en œuvre intégralement. Une réalité parce qu'il inspire un nombre grandissant de décideurs qui ont compris le formidable gisement de progression auquel l'organisation apprenante permet d'accéder. Des entreprises construisent, localement et à leur niveau, des réponses managériales et organisationnelles cohérentes. Ces évolutions, même si elles sont parfois tâtonnantes et incomplètes, ouvrent des voies nouvelles dont l'efficacité est rarement discutable.

Les cheminements observés sont très variables, mais ils présentent une tendance commune : ils débouchent, à des moments différents selon les approches, sur les besoins opératoires, les nécessités concrètes des situations de travail et cherchent à en fluidifier le fonctionnement. Les principaux ingrédients de réussite sont des circuits d'information courts, voire directs, entre les services et les acteurs concernés ainsi que des arbitrages et des décisions au plus près de l'action. Pour atteindre ces objectifs, ces organisations, à l'image des individus, ont « appris à apprendre » de l'expérience et de l'aléa, lorsqu'il survient. Elles ont su développer les compétences organisationnelles des opérateurs et des collectifs de travail. C'est-à-dire qu'elles ont su leur fournir progressivement les informations, les outils et les capacités d'analyse et d'action qui leur permettent de faire face à l'événement de façon pertinente. Les modalités d'émergence d'une organisation apprenante sont multiples, et les constructions les plus empiriques côtoient les plus « outillées ». Nous avons fait le choix d'éclairer plus particulièrement un cheminement possible vers ce type d'organisation réactive et formatrice, **la formation-organisation**.

Les raisons de ce choix sont multiples :

- la formation-organisation réunit l'essentiel des caractéristiques clés d'une organisation apprenante dont elle vise explicitement la mise en œuvre ;
- il s'agit d'une démarche progressive, qui implique simultanément la direction et les acteurs concernés dans un processus de progrès continu ;

- elle accompagne ces acteurs, dans la durée, vers la co-construction d'améliorations de l'organisation et des conditions de travail, à partir de démarches concertées de résolution de problème qui répondent bien aux enjeux ;
- enfin, elle constitue l'un des modes d'initialisation de la logique compétences parmi les plus adaptés aux PME. Car, avant de mettre en place des outils de gestion rapidement complexes, et rarement en harmonie avec leur fonctionnement habituel, les PME attendent souvent des approches ancrées sur l'activité et les situations de travail : les démarches inductives concrètes correspondent mieux à leurs attentes.

En 1999, l'ANACT publiait « **agir sur l'organisation du travail et la formation** »⁽¹⁾ qui détaillait la démarche et ses conditions de réussite. Ce guide fournit de précieux repères tant sur l'amont que sur le déroulement du processus. Cinq ans plus tard, il s'agit de faire le point des pratiques, et tout particulièrement des questions qui se posent aux entreprises et aux intervenants qui ont fait le choix de telles approches. La plupart de ces actions ayant été conduites dans des PME, les spécificités de ces entreprises constituent le fil rouge de ce document de réflexion.

Sur la base des principes fondateurs du modèle de la compétence, brièvement évoqués au chapitre suivant, la formation-organisation apparaît comme une modalité d'action susceptible de contribuer au développement des compétences dans les PME. Elle peut, sous certaines conditions, favoriser la mise en place d'une organisation apprenante, dont les principes sont également rappelés. Ces trois concepts entretiennent entre eux les liens suivants :

- Le modèle de la compétence renouvelle radicalement les principes de la conduite de projets et apporte un cadre gestionnaire à l'intérieur duquel une PME pourra progressivement mettre en œuvre une logique de développement et des outils conformes à ses besoins.
- L'organisation apprenante est un modèle de management des compétences sur le terrain. Elle repose sur un principe d'évolution continue conforme aux exigences d'adaptation et de réactivité de la production. Elle encourage, au quotidien, l'initiative et le développement des compétences.
- Enfin, la formation-organisation est une démarche pragmatique d'évolution vers un objectif de progrès. Elle constitue un mode d'entrée concret et progressif, d'une part vers une démarche compétence, et d'autre part vers la mise en place d'une organisation apprenante, soit deux modèles, gestionnaire pour l'un, organisationnel pour l'autre, parfaitement complémentaires.

L'apport essentiel de la formation-organisation est de fournir de solides points de repère conceptuels et méthodologiques... à partir desquels les différentes expériences présentées ici se sont délibérément accordé des marges de liberté. Il reste cependant des passages obligés, des invariants qui, s'ils sont ignorés, entraînent une réelle prise de risque. C'est plus particulièrement sur ces invariants qu'une attention particulière sera portée. Dans un premier temps, nous présenterons le modèle de la formation-organisation au regard de la problématique du développement des compétences dans les PME. Dans un second temps, nous aborderons les principales questions et les points de vigilance qui émergent aujourd'hui des pratiques de consultants et d'entreprises ainsi que des expériences du réseau de l'ANACT. Notre approche, délibérément pragmatique et empirique, vise à sensibiliser le lecteur sur les points clés issus de l'expérience de ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à consolider les pratiques.

1 - Coordonné par Thomas (D.) et Bouclet M., avec les contributions de chercheurs : Beaujolin (F.) (Geste), Moisdon (J.Cl.) et Weil (B.) (CGS de l'Ecole des Mines), et d'intervenants des ARACT : Devin (B.) (Pays de la Loire), Jouvenot (Ch.) (Nord - Pas-de-Calais) et Simeon (Fl.) (Ile-de-France).

Compétences et organisation du travail

Le modèle de la Compétence

Les démarches compétences occupent aujourd'hui une place privilégiée dans le débat social au sein des branches professionnelles et au plan national. Elles constituent des dynamiques vers des organisations du travail évolutives et qualifiantes. Elles préconisent des formes de management plus coopératives et décentralisées, où l'initiative et l'autonomie des salariés sont sollicitées. Elles visent fondamentalement à élargir les compétences maîtrisées par les personnes et renvoient à quatre enjeux majeurs :

- La transformation des organisations, pour répondre aux mutations en cours ;
- L'évolution du management vers plus d'autonomie et de responsabilité des salariés, en réponse aux besoins de réactivité ;
- Le développement des compétences et des qualifications tout au long de la vie ;
- Les garanties collectives, la reconnaissance des compétences et des qualifications dans les entreprises et les branches.

Ces enjeux concernent à des degrés divers les PME, étant entendu qu'elles sont souvent moins en mesure d'apporter des réponses gestionnaires et « anticipatrices » que des entreprises plus importantes : le niveau d'élaboration d'un « outillage RH » dépend des compétences disponibles en interne. Le plus souvent, c'est la présence d'un responsable des ressources humaines qui en permettra le déploiement. Néanmoins, quel que soit le degré de rusticité des outils mis en place (tableau de polyvalence, définitions sommaires de fonctions, fiches de suivi des formations, etc.), ils doivent rester en cohérence avec les grands principes d'une démarche de développement des compétences et prendre en compte les enjeux des acteurs.

Les travaux du réseau ANACT sur ce champ nous conduisent à appréhender la démarche compétence au regard de la mobilisation, du développement et de la reconnaissance des compétences, trois dimensions qui doivent être pensées comme indissociables.

Mobiliser dans la durée

L'intention de l'entreprise de mobiliser ses salariés signifie généralement de sa part un surcroît d'exigences dans trois domaines :

- **L'accroissement de la polyvalence**², c'est-à-dire une capacité à prendre en charge plusieurs activités avec une efficacité égale. On parle aussi de « métier complet ». Ce terme a été utilisé à la fois pour les ouvriers spécialisés de l'industrie automobile, il y a une douzaine d'années, puis pour les cadres dirigeants d'entreprises du service public. Il s'agit donc de cas de figure très diversifiés. C'est ce métier complet ou cette polyvalence qui permettent une organisation plus souple, plus réactive, afin de répondre à la complexité des demandes de la part des clients ;
- **Les « compétences comportementales »**. Cette expression, lorsqu'elle ne se réduit pas à l'attente d'une stricte conformité aux usages de l'entreprise, est désormais à peu près stabilisée : elle évoque l'autonomie, la prise d'initiative ainsi que des capacités de coopération et d'adaptation au changement. Cette dimension comportementale est supposée « faire la différence », autant pour les entreprises que pour les individus ;
- **Ce surcroît d'exigence s'observe dans la durée**. Contrairement à ce qu'on pouvait imaginer antérieurement dans d'autres systèmes de gestion, rien, dans l'approche compétence, n'est acquis de façon

2 - Anger (M.), Cukierman (S.) : *Agir sur... La polyvalence et le contenu du travail*. Coédition. Liaisons - ANACT, 2001, 81 p.

définitive. Au contraire, tout est susceptible d'être remis en question. C'est ainsi que le concept de formation, voire celui d'apprentissage tout au long de la vie, intéresse les entreprises : sachant que le marché, les produits, la concurrence, l'organisation du travail se modifient en permanence, le « capital compétences » des individus doit lui aussi évoluer. Il est attendu des salariés qu'ils puissent se projeter dans leur avenir professionnel, et les dispositifs de gestion doivent effectivement inclure cette dimension temporelle... notamment pour éviter de laisser sur le bord de la route des personnes qui n'auraient pas suffisamment intégré les nouvelles règles du jeu.

En résumé, la recherche de mobilisation des collaborateurs se manifeste par des exigences accrues de polyvalence, de compétences comportementales et d'évolution continue des compétences. Mais les démarches compétences ne doivent pas se limiter à des modalités permettant aux entreprises d'exiger sans cesse plus de leurs ressources humaines, au risque d'épuisement de ces ressources. C'est sur la base d'une réciprocité qu'une efficacité durable pourra se construire. Cette nécessité ne pourra que s'accroître avec les tensions que génère, sur le marché du travail, le vieillissement de la population.

« Sept considérations sur la gestion innovante des ressources humaines dans les PME »

- L'innovation en GRH est un investissement de forme moins caractérisé par la nature de ses instruments (normes, règles.. « que par l'usage qui en est fait par les entreprises pour s'assurer une certaine stabilité dans la coordination des rapports sociaux.
- Les innovations en GRH en PME, une affaire de dirigeants inspirés et « passeurs de frontières », « car pour innover il faut (surtout) y croire » (Alter 2003).
- Les innovations en GRH en PME sont liées aux relations externes cultivées par leurs dirigeants, « elles ne tombent pas du ciel ».
- Les innovations en GRH sont plutôt associées à des stratégies de compétitivité hors coûts.
- L'innovation en GRH dépend du cycle de vie de la PME et de la cohérence entre les discours et les pratiques. En phase de « décollage » c'est la captation des ressources individuelles spécifiques qui pose problème... en période de croissance ce sont plutôt la coordination organisationnelle et la cohésion sociale... en phase de maturité, la question se pose surtout de l'exploitation et de la capitalisation des ressources.
- La gestion innovante des compétences suppose des apprentissages organisationnels et des organisations apprenantes. Pour diffuser le modèle de la compétence, tous les dirigeants rencontrés, revendique de pratiquer, à plus ou moins grande échelle, un « management participatif », une responsabilisation et une autonomisation accrues de l'ensemble de leurs collaborateurs.
- Les innovations en GRH dans les PME réclament de nouveaux outils d'observation, les processus d'innovation dans les petites firmes sont radicalement différents de ceux qui opèrent dans les grandes organisations.

(Trouvé (P), **Ressources humaines dans les PME : Sept considérations sur la gestion innovante** in revue *Personnel*, N°450, juin 2004, pp.28 à 33)

Développer les compétences

La notion de développement des compétences est plus large que celle de formation. Il s'agit non seulement d'acquérir de nouvelles compétences mais de les entretenir et s'inscrire dans un processus de développement permanent - à l'intérieur duquel on constate une multiplicité des modalités d'apprentissage. Cette notion dépend donc :

- des **réalités organisationnelles** et des conditions de réalisation du travail,
- des modalités de **gestion** des compétences et des parcours professionnelles,
- des opportunités de **formation**, formelles et informelles.

Le développement des compétences est de plus en plus considéré comme un enjeu partagé. Cette co-responsabilité entreprise - salarié apparaît clairement dans le cadre de la loi du 4 mai 2004 sur la formation professionnelle tout au long de la vie, texte qui fait suite à l'accord interprofessionnel signé par les partenaires sociaux en septembre 2003. Le salarié doit être « acteur de son évolution professionnelle » et des moyens sont mis à sa disposition pour qu'il contribue activement à gérer et développer ses compétences (entretien professionnel, droit individuel à la formation, validation des acquis de l'expérience). Face aux opportunités mais aussi aux risques de cette co-responsabilité, il est nécessaire de s'interroger sur les conditions favorables à l'engagement de tout salarié, quelle que soit sa position dans l'entreprise et sa qualification. Au-delà d'une réflexion sur les ressorts de la motivation, ces évolutions interpellent les entreprises sur leurs leviers d'actions en matière d'organisation et de gestion des ressources humaines.

En ce qui concerne l'acquisition et le développement des compétences, on sait depuis longtemps que tout apprentissage met en jeu de façon complexe l'inter-relation entre l'individu et son environnement. Trois leviers d'actions sont essentiels³ :

- *les interactions interpersonnelles et les modalités organisationnelles,*
- *le recul réflexif et les opportunités de distanciation du travail,*
- *les processus de motivation et l'engagement individuel.*

Interactions interpersonnelles et modalités organisationnelles

En premier lieu, il s'agit de favoriser les interactions interpersonnelles (à l'initiative des individus) et organisationnelles (à l'initiative de l'organisation). Certaines dispositions organisationnelles favorisent les échanges entre les individus, les équipes, les unités de travail. Ces dispositions permettent aux uns et aux autres de mieux connaître les activités réciproques, de créer du lien entre les différents postes de travail, d'élargir les périmètres d'action, en un mot de décroquer le travail. On pense aux Unités Élémentaires de Travail, aux équipes autonomes, qui reposent sur la responsabilisation des opérateurs et contribuent à un élargissement et à un enrichissement des tâches avec le développement de la polyvalence. En lien avec les collectifs de travail, on évoquera également ce que Philippe Zarifian qualifie de « communautés d'action », des groupes qui se réunissent ponctuellement et pour une durée déterminée autour d'un projet ou d'une action donnée (groupes de travail mono ou inter-métiers réunis dans le cadre de démarches de progrès continu). Enfin, le décrochage des services, les coopérations et collaborations entre entités et métiers complémentaires offrent également des perspectives d'apprentissages importantes. Au-delà des interactions induites par l'organisation de manière formelle ou informelle, les relations interindividuelles qui se déroulent au sein d'une équipe ou plus largement au sein de l'entreprise sont toutes aussi déterminantes. Les situations formelles ou informelles d'entraide, d'échange entre pairs, de communication inter-hiérarchique, qui favorisent la réflexion et l'analyse, le sont également.

Les approches réflexives et les opportunités de distanciation du travail

En second lieu, il s'agit de favoriser un recul réflexif sur le travail : la nature et la qualité des apprentissages sont largement dépendantes de la manière dont l'individu comprend et exploite son expérience, la rend « signifiante ». Si de nombreuses personnes expliquent par l'expérience leur efficacité au travail, l'expérience seule, au sens d'accumulation, ne suffit pas. C'est par la distanciation du travail, la réflexion sur sa pratique au détour des aléas ou événements rencontrés que l'on développe ses compétences. La posture du manager, le collectif de travail et les pratiques organisationnelles déterminent très largement ces possibilités de distanciation et de réflexion sur le travail. De même, l'acquisition de compétences transversales, la capacité à transmettre et à expliquer sa pratique professionnelle renvoient à une expérience plus qualitative que quantitative.

Les processus de motivation et l'engagement individuel

En troisième lieu, il s'agit de développer des occasions de motivation. En effet, comme évoqué précédemment, la nature et la qualité des apprentissages dépendent également de phénomènes d'autodétermination⁴. C'est l'individu qui apprend, et qui décide de le faire. Et cette décision dépend à la fois de facteurs intrinsèques et extrinsèques :

- pour les facteurs intrinsèques : le projet professionnel, le sens donné au travail, les perspectives, l'image de soi, le sentiment d'exister, l'autonomie, l'initiative, l'éthique relationnelle...
- pour les facteurs extrinsèques : polyvalence, enrichissement des tâches, contenus de travail valorisant, possibilité de mesurer les résultats de son travail, de participer à l'instruction des décisions, perspectives d'évolution, de mobilité professionnelle, reconnaissance, pratiques de management (objectifs de progrès, évaluation, communication, encouragement, pratiques participatives...).

Point de repère : liens entre développement des compétences et organisation du travail

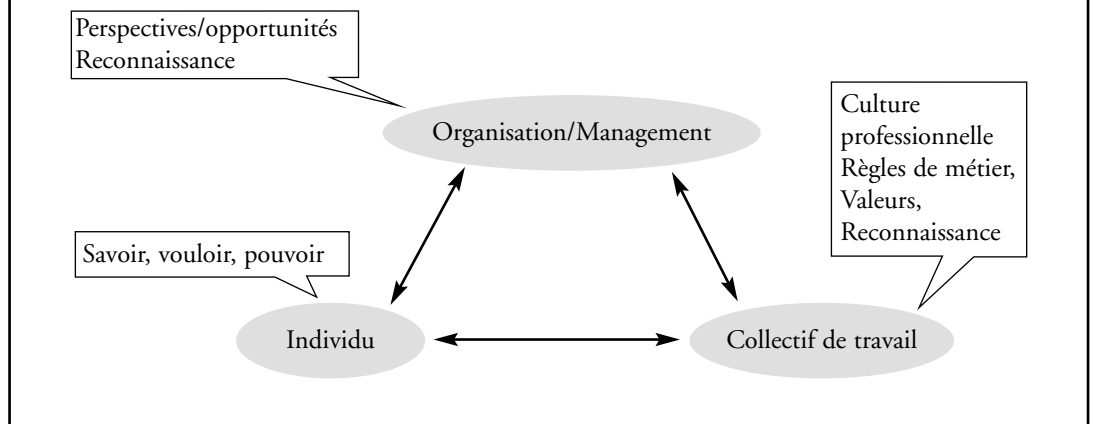
La notion de développement des compétences recouvre non seulement l'acquisition de compétences, mais aussi leur inscription dans un processus de consolidation et de développement continu. Elle renvoie donc aux réalités organisationnelles et collectives ainsi qu'aux conditions de réalisation du travail, aux modalités de gestion, de validation, de reconnaissance des compétences, aux dynamiques de parcours professionnels, aux modalités d'apprentissage formel ou informel.

3 - Voir sur ce thème, l'étude ANACT/ISPEF LYON 2 sur le développement des compétences en lien avec l'organisation, Lyon, 2003. Étude téléchargeable sur le site de l'ANACT.

4 - Clot (Y.) parle de « subjectivation » (2001)

Tout apprentissage met en jeu l'interrelation entre l'individu et son environnement organisationnel. Ce processus se déroule dans un cadre collectif qui est essentiel à son accomplissement. Ces trois dimensions doivent être analysées, ainsi que les relations qu'elles entretiennent entre elles :

- **L'environnement (organisation du travail et du management)**, doit offrir des perspectives, des opportunités d'apprentissage et de reconnaissance des acquisitions,
- **L'individu** doit « savoir, vouloir et pouvoir » acquérir ces compétences. Ce qui renvoie au plan du « savoir », aux pré-requis indispensables à de nouvelles acquisitions. Le « vouloir » renvoie globalement à la motivation, aux « bonnes raisons d'apprendre » et le « pouvoir » aux conditions environnementales.
- **Le collectif de travail** dans lequel l'individu est inséré, collectif qui fonctionne dans une culture professionnelle donnée, en fonction de valeurs et de règles de métier spécifiques et qui produit lui-même de la reconnaissance.
- **Les enjeux et les liens** entre ces trois pôles fonctionnent selon des logiques différentes qu'il est souhaitable d'identifier. En toute hypothèse, la relation de l'individu à l'organisation est principalement un lien de **dépendance** et de subordination même s'il peut être complété (à des degrés très divers) par une dimension de négociation. Le lien de l'individu au collectif est principalement marqué par un enjeu d'**intégration** (inclusion/exclusion). Enfin, la relation collectif de travail /organisation relève plus de la **négociation** (sur les conditions requises pour l'acquisition et la transmission des compétences, sur les modalités d'action et de reconnaissance, etc.).



Reconnaître les compétences

En réponse à l'engagement supplémentaire que l'entreprise attend de ses salariés, la reconnaissance des compétences est nécessaire⁵. Cette contrepartie est souvent difficile à mettre en œuvre car elle représente un investissement lourd, notamment en termes de disponibilité des acteurs.

Cette reconnaissance commence avec l'élaboration du référentiel de compétences. C'est la compréhension préalable des situations de travail qui va permettre la réalisation de descriptifs opérationnels, « sur mesure », dans lesquels chacun pourra se retrouver.

Se pose ensuite, la question de l'évaluation et du management des compétences avec notamment la mise en place d'entretiens professionnels. Si cette pratique reste la modalité principale d'évaluation, elle ne peut être considérée comme le seul moyen d'évaluer et de manager les compétences sans prendre le risque de se transformer progressivement en jeu d'acteurs statique. La reconnaissance des compétences dépend aussi du rôle du management de proximité. L'encadrement de terrain est le passage obligé, mais aussi la zone de fragilité d'une démarche compétences. Il est à la fois au plus près du travail et porteur des contraintes de résultats immédiats, potentiellement contradictoires avec l'apprentissage. Il est donc important d'accompagner l'encadrement de proximité dans l'évolution de ses missions.

5 - Parlier (M.), Savereux (S.), (Coord.) : Reconnaître les compétences : des démarches d'entreprises. Coll. Les cahiers de l'ANACT n°15, ANACT, 2001, 95 p.

Les possibilités d'évolutions professionnelles représentent également un levier de reconnaissance fort. Ces perspectives dépendent largement des parcours que l'organisation offre aux personnes. Dans cette optique, l'engagement conjoint du salarié et de l'entreprise dans la construction d'un parcours professionnel constituera progressivement une des dimensions essentielles des relations de travail. « *Ce qui manque souvent, c'est la volonté de miser sur des stratégies de mobilité professionnelles parce qu'elles pourraient être pénalisantes pour atteindre des objectifs productifs à très court terme* »⁶. Le développement de la VAE va très vite exacerber une tension inhérente à tout système de gestion par les compétences : celle sur la reconnaissance en termes de construction de parcours professionnels et de rémunération. La construction de parcours professionnels suppose à la fois une lisibilité des parcours envisageables (avec ou sans formation) et la possibilité de décrire et d'évaluer les compétences des salariés. Concernant la rémunération, il est peu probable qu'un lien automatique se mette en place entre l'obtention d'un titre ou d'un diplôme et la progression salariale, une telle position freinerait considérablement l'engagement des entreprises dans ces démarches. Il s'agit de trouver le cadre conventionnel qui préserve les garanties collectives en matière de reconnaissance des qualifications tout en laissant les entreprises libres de valoriser les compétences dont elles ont besoin. Enfin la reconnaissance des acquis de l'expérience suppose une évolution culturelle. Est-on prêt aujourd'hui, dans une société où le diplôme reste un critère essentiel pour recruter ou positionner les emplois entre eux, à reconnaître à l'expérience le même poids que la formation ?.

Enfin, même si l'exercice reste difficile, il est souhaitable rechercher une bonne cohérence entre modalités de gestion des compétences et système de classification et de rémunération de l'entreprise. Ce qui renvoie au problème délicat de la pérennité et de la maintenance du système : sans une actualisation régulière, il glisse inévitablement vers une obsolescence progressive.

Points de repère pour la mise en place d'une « démarche compétence »⁷

- Mettre à parité les enjeux économiques et sociaux de la démarche
- L'articuler avec la stratégie, l'organisation du travail et le management
- Concevoir et mettre en œuvre une démarche participative
- Développer un dialogue social de qualité
- Décrire les compétences à partir d'une analyse du travail
- Multiplier les modalités et les occasions de développement des compétences
- Négocier des règles équitables d'évaluation des compétences
- Articuler l'évaluation interne des compétences avec une certification externe

Les spécificités des PME

Dans les PME, les pratiques de gestion des compétences sont très hétérogènes et rarement formalisées. Les études et les témoignages convergent pour constater que, malgré les profondes évolutions du contexte au cours des dix dernières années, les pratiques de management restent globalement stables⁸. La fonction RH n'est qu'exceptionnellement assurée dans sa totalité. Le plus souvent, elle est portée, dans l'action, et quasiment en temps masqué, par le chef d'entreprise. Le recrutement, la mobilité, la formation, la rémunération, font peu l'objet d'investissement de forme et restent largement non codifiés. Enfin, la négociation sociale est d'autant plus réduite que les organisations syndicales sont faiblement représentées.

Les premiers éléments de capitalisation relatifs à l'étude conduite en 2004 par le réseau ANACT sur la conception et la mise en œuvre du modèle de la compétence dans les PME permettent d'avancer quelques grandes tendances⁹. Pour Michel Parlier, « *nombre de PME n'ont pas les moyens¹⁰ de recruter les niveaux de qualification qu'elles souhaiteraient. Elles « font sans » et s'en accommodent plus ou moins* ». La formation, qui constitue souvent la réponse la plus immédiate - voire la seule - aux besoins d'évolution des compétences,

6 - Du Roy (O), Lemay (J), Paulino (C) : « La gestion par les compétences », Coll. Outils et Méthodes, ANACT, 2003, 168 p.

7 - Parlier (M) : « Plate-forme pour la conception et la mise en œuvre d'une démarche compétence », ANACT, 2001, 16 p.

8 - Enquête de l'IFACE, effectuée pour le programme européen Racine (revue Compétences - janvier 1996) Étude du CEREQ sur la gestion des ressources humaines dans les TPE/PME, 1999

9 - Sous la direction de Parlier (M.) (ANACT) et Jovenot (Ch.) (ARACT Nord-Pas-de-Calais).

10 - Les raisons en sont multiples : niveau de rémunération, espérance d'évolution professionnelle, nature des responsabilités confiées mais aussi pénuries croissantes du marché du travail

occupe une place généralement modeste, à la fois pour des raisons de coût, de manque de disponibilité mais aussi de crainte du chef d'entreprise de voir le salarié monnayer ailleurs sa qualification récemment acquise. Comme le constate une enquête de l'IFACE « *les dirigeants ne s'intéressent pas à la formation, qu'ils assimilent au stage externe. (...) Ils jugent les stages trop chers et les contenus peu adaptés à leurs préoccupations* ». À l'exception de compléments techniques ponctuels (formations constructeurs, ou à un nouveau logiciel par exemple), « *Envoyer quelqu'un en stage revient pour eux à avouer qu'ils se sont trompés dans le recrutement* », de même « *avoir recours à la formation, c'est donner la preuve à ses partenaires que l'entreprise a un problème* ». En revanche « *les PME veulent du sur-mesure, des propositions pragmatiques et une offre plus flexible* », de même « *les PME veulent un lien entre formation et conseil* ».

Cependant, même si elle n'emprunte que rarement les formes classiques, la construction des compétences n'est pas pour autant absente, notamment avec le rôle prééminent de la formation sur le tas. Enfin, l'intérêt au travail, la motivation se manifestent généralement de façon spécifique dans les PME-PMI : la proximité du dirigeant, le climat social, l'indispensable polyvalence, la vision des résultats de son activité... constituent souvent autant de raisons, pour les salariés, de rester attachés à leur entreprise. De fait, nombre de PME fonctionnent implicitement, et souvent de façon sporadique, selon une logique proche d'une organisation apprenante, sans en formaliser les principes.

La formation professionnelle dans les TPE/PME

Les inégalités d'accès à la formation professionnelle persistent. Au-delà des catégories professionnelles, du sexe et de l'âge des individus, la taille de l'entreprise est un facteur déterminant. La formation va au plus qualifié et le taux de participation augmente proportionnellement à la taille de l'entreprise. En 2001, le taux d'accès à la formation des ouvriers non-qualifiés d'entreprises de 10 à 19 salariés est de 3,1 contre 23 pour des entreprises de 500 à 1999 salariés (pour un cadre : respectivement 15,6 et 67,1). En ce qui concerne les pratiques de formation, les TPE participent davantage à la formation initiale des jeunes (1/3 des contrats d'alternance). Leurs spécificités entraînent des pratiques de formation particulières hors du marché de la formation professionnelle. On trouve essentiellement des pratiques de formation informelles du type tutorat, compagnonnage en doublon ou en binôme, formation en situation de travail. La formation continue formalisée concerne essentiellement la dimension technique. On est avant tout sur des logiques d'adaptation au poste : « l'observation des pratiques effectives conduit à réaffirmer l'importance de la formation sur le tas, de l'autoformation et des apprentissages collectifs »¹¹. Les pratiques et les représentations de la formation varient en fonction du statut et du type d'entreprise (traditionnelle, entrepreneuriale ou managériale), de son secteur d'activité et des segments de marché (besoins plus importants pour les entreprises sur les secteurs d'innovation, à haute intensité intellectuelle), de son stade de développement ou bien encore du profil de son dirigeant. Selon les travaux Français et Européens non seulement la majorité des TPE investissent peu dans la formation continue sous ses modalités les plus normalisées, mais encore elles sont peu touchées par les politiques publiques d'incitation. Une telle situation peut s'expliquer, soit alternativement, soit simultanément, par l'inadéquation de l'offre et l'insuffisance de la demande. Si le rôle « d'intermédiaire » assuré par les organismes collecteurs agréés (OPCA) s'avère insuffisant pour atténuer le lourd handicap des plus petites structures en matière de formation, leur évolution vers des logiques de conseil peut contribuer à une inversion de cette tendance. La dynamique de l'environnement dans lequel s'insère la petite entreprise est tout aussi déterminante, à ce titre, les initiatives régionales ou territoriales basées sur des actions collectives regroupant financeurs, organismes de formation, organismes d'intermédiation interprofessionnelle ou de branche et entreprises commencent à produire des effets.

Pour mémoire : Dans le cadre de l'accord national interprofessionnel de 2003, depuis le 1^{er} janvier 2004, les entreprises employant au moins 10 salariés doivent consacrer chaque année au financement de la formation professionnelle 1,60 % du montant de leur masse salariale (contre 1,50% auparavant). Pour les entreprises de moins de 10 salariés, l'obligation passe de 0,25 à 0,40% en 2004, puis à 0,55% à compter du 1^{er} janvier 2005.

11 - « *Gestion des hommes et de la formation dans les TPE* », CEREQ, Coll. Études, n°72, 1999, 175 p. Voir également Trouvé (P.), « *La formation dans les TPE, un champ d'étude en voie de construction* », dans *Actualité de la Formation permanente*, n°184, juin 2003, pp.103-110.

L'organisation apprenante

Il y a 30 ans apparaissaient, dans l'industrie, les premières « équipes autonomes ». C'était une réponse aux besoins de réactivité qui émergeaient alors et préfiguraient les mutations actuelles. Pratiquement toutes les entreprises sont aujourd'hui confrontées à ces enjeux du fait d'un phénomène d'accélération où se combinent :

- l'incertitude sur les perspectives économiques, en lien avec la mondialisation des marchés ;
- la consolidation d'une économie de la variété, de la réactivité, toujours plus attentive aux désirs du client ;
- les mutations technologiques, en particulier le développement des TIC, qui transforment parfois radicalement le travail, dans l'ensemble des secteurs d'activité.

La prescription détaillée des tâches devient, de plus en plus fréquemment, un objectif inatteignable, au point que les chercheurs parlent depuis une dizaine d'années de « crise de la prescription » (J.C. Moisdon). Nombre d'exemples le montrent : une organisation du travail, où l'ensemble des tâches est prescrit et où l'opérateur met en œuvre les seules compétences techniques requises, peut difficilement être réactive et faire face à la complexité. Ainsi, les entreprises tentent de maîtriser l'accroissement de l'incertitude et demandent aux salariés de prendre en charge les aléas. Les mutations organisationnelles qui s'imposent se traduisent par un changement accéléré des règles du jeu : l'autonomie des équipes de travail et des individus est plus que jamais un enjeu clé. « L'exécutant » est invité à plus de réactivité, de responsabilité et de polyvalence.

Mais, alors même que les salariés doivent comprendre et intégrer, dans leur activité quotidienne, la complexité des enjeux, l'incertitude sur la nature des connaissances à acquérir augmente avec l'indétermination de la prescription. On sait globalement qu'ils doivent être en capacité d'établir une relation entre les tâches qu'ils réalisent et les finalités de la production. Même si c'est à des degrés divers, ils doivent donc maîtriser, parallèlement aux savoir-faire techniques, des compétences cognitives et sociales, organisationnelles et procédurales, économiques et commerciales. C'est à partir de tels constats qu'est né **le concept d'organisation apprenante**, qui désigne une organisation en capacité de :

- faire face à l'imprévu ;
- **faire de cet imprévu une opportunité d'apprentissage, tant individuel que collectif ;**
- ajuster son fonctionnement et ses procédures **en apprenant elle-même de l'imprévu, selon une logique d'évolution continue.**

Selon Argyris et Schön¹², les objets d'apprentissage résultant de l'investigation organisationnelle peuvent prendre de nombreuses formes. Mais si l'on veut réellement parler d'apprentissage, ceux-ci devront comporter les preuves d'un changement dans l'organisation. Ce sont les leçons tirées de l'investigation, du recul critique sur l'action, qui induisent ces changements. Au demeurant, des nombreux travaux sur les organisations apprenantes, nous retiendrons les caractéristiques suivantes :

- une efficacité qui résulte d'une capacité individuelle et collective à analyser et résoudre des problèmes, à confronter les points de vue, à s'appuyer sur la créativité ;
- un fonctionnement souple et flexible, avec un objectif de responsabilisation, où le management doit savoir déléguer et s'appuyer sur l'autonomie du personnel ;
- une logique dynamique et proactive, où les circuits et les procédures visent plus à fournir des outils et des supports qu'à générer du contrôle ; ce qui signifie souvent une profonde révision des cultures d'organisation ;

Cette énumération, très sommaire, des nécessités de telles organisations permet de comprendre en quoi leur mise en œuvre ne va pas de soi : l'organisation apprenante va à l'encontre des réflexes habituels, en particulier dans une organisation complexe et hiérarchisée. On comprend mieux dès lors le constat de Philippe Zarifian, l'un des chercheurs qui a le plus travaillé sur cette question : si le modèle est globalement stabilisé, aucune des entreprises auprès desquelles il est intervenu ne le met en œuvre intégralement ! L'objectif de ces entreprises reste cependant de préserver une dynamique en mettant en place des dispositifs souples et évolutifs sans les figer par des outils ou des procédures intangibles. Autant qu'un modèle, l'entreprise apprenante est un état d'esprit.

12 - Argyris (C), Schön (D.A.) : *Apprentissage organisationnel*, Boeck Université s.a., 2002, 380 p.

Une forme possible d'organisation apprenante

Cette entreprise qui fabrique des semi-conducteurs utilisés sur le marché de la télécommunication, l'informatique, l'automobile, ou bien encore la carte à puce, a connu une forte croissance de 1994 à 2001, avec une augmentation constante de ses effectifs. L'unité de fabrication « 6 pouces » regroupe environ 800 personnes, la production en continue se découpe en 2 zones spécifiques.

L'organisation repose sur des Équipes de travail autonomes (ou équipes à responsabilités élargies) réparties en îlots de production à l'intérieur de ces zones. Chaque équipe de 20 personnes environ est animée par un team manager, l'ensemble des équipiers est susceptible d'être polyvalent aux bornes de son îlot. Il n'existe pas à priori de répartition des activités, celle-ci est laissée à l'initiative de l'équipe et tient compte du niveau de compétence de chacun. Le team manager a un rôle « d'animateur d'équipe, il prévoit et planifie les ressources nécessaires à la bonne marche de la production (homme, formation, équipements...). Il est le garant des règles de fonctionnement de l'îlot ». Il peut être amené à trancher en cas de difficulté du groupe à fonctionner ensemble. Lors de la phase de démarrage, l'ensemble des équipes de travail autonome a pu, à partir d'un outil de positionnement collectif, estimer son niveau de « maturation ». À partir de 60 questions, une cartographie des dynamiques d'engagement s'est dessinée, à partir de là des actions de coaching collectives et individuelles se sont mises en place.

L'organisation repose sur la notion de « métier élargi ». Partant d'un fonctionnement où les responsabilités étaient peu partagées, elle a évolué vers une organisation où le personnel de production intègre toutes les dimensions. L'intégration d'un premier niveau de maintenance par les opérateurs préexistait à la nouvelle organisation, le projet s'est donc surtout attaché à intégrer des activités et des champs de responsabilité qui relèvent habituellement de l'encadrement : Sécurité, Qualité, Gestion, Suivi production, Informatique, Formation. « Au sein des îlots, l'opérateur prend en charge une ou plusieurs étapes de fabrication de composants ». « Il partage les règles de comportement établies par l'îlot (charte), s'approprie et contribue au suivi des objectifs et performances de l'îlot. Il simplifie dans l'amélioration continue (participe à l'analyse des résultats intègre des groupes de travail). Il se forme en permanence ».

L'objectif de développement des compétences individuelles et collectives est clairement affiché. La montée en puissance vers une responsabilisation des opérateurs de fabrication est passée par des actions de formation et de coaching à l'intention de tout le personnel. L'organisation du travail est décloisonnée, elle favorise la polyvalence. L'engagement dans des groupes de travail, lieu d'échanges et d'analyse des pratiques et la démarche d'amélioration continue contribuent à cette dynamique d'apprentissage permanent. L'enjeu de développement des compétences et repris dans le cadre de l'engagement de l'entreprise dans une logique de « responsabilité sociale de l'entreprise ».

La formation-organisation

La démarche consiste à enclencher un mouvement et des apprentissages qui se fondent sur trois variables :

- une articulation forte avec les situations de travail (l'objectif est de mieux les maîtriser) ;
- une démarche collective de confrontation des points de vue sur les problèmes rencontrés et les solutions à mettre en œuvre, ainsi que l'acquisition de connaissances adaptées aux questions traitées;
- un réinvestissement permanent dans le travail des apprentissages acquis.

Il s'agit d'un changement radical de point de vue par rapport au modèle taylorien. Fondamentalement l'objectif est de partir des problèmes rencontrés par les salariés dans leur travail et de mobiliser leur intelligence pour construire des solutions et les mettre en œuvre. On vise le développement des compétences du collectif de travail autant que celle des individus. Les apprentissages, ainsi que les solutions aux problèmes traités en formation, sont réinvestis dans le travail, ce qui engendre une multiplicité de micro - changements qui vont progressivement faire évoluer l'organisation vers plus d'efficacité.

Dans le même temps, il s'agit de considérer que les savoirs qu'ont construits les salariés dans le cadre de leur pratique professionnelle sont le plus souvent partiels, peu systématisés, voire désordonnés, et qu'une démarche de formalisation et d'articulation avec le champ des connaissances est indispensable à leur consolidation, à leur structuration et à leur reconnaissance. Cette consolidation s'appuie sur l'explicitation, l'analyse des situations de travail et des problèmes que les opérateurs doivent résoudre. Le travail de formalisation doit donner aux salariés des repères théoriques et des supports méthodologiques suffisamment stabilisés pour qu'ils puissent consolider leur pratique professionnelle, tout en permettant aux entreprises d'identifier et de capitaliser ces compétences.

L'objectif est de construire un dispositif qui permette conjointement l'émergence d'un processus de développement des compétences et l'évolution de l'organisation afin de répondre plus efficacement aux changements attendus. De tels dispositifs trouvent particulièrement leur place dans des entreprises qui souhaitent renforcer l'efficacité et l'autonomie des collectifs de travail pour qu'ils soient mieux à même de gérer les imprévus, de faire face aux dysfonctionnements ou de conduire des actions d'amélioration. Ces entreprises sont généralement confrontées à un contexte d'évolution rapide dans lequel les circuits habituels de conception et de formalisation (études, méthodes, etc.) sont jugés trop longs. Elles cherchent donc à les compléter par des circuits courts directement inscrits dans les situations de production.

Ces approches relèvent de « l'apprentissage organisationnel »¹³ - soit la capacité des organisations elles-mêmes, et plus seulement des personnes, à apprendre de l'expérience, à évoluer : *« même lorsque les individus qui apprennent sont les membres de l'organisation, au-delà des individus, les procédures, les règles d'action doivent faire l'objet d'évolutions »*. De tels apprentissages sont difficiles à anticiper dans le détail : même si les objectifs généraux et les modes de fonctionnement vers lesquels on souhaite aller peuvent être formalisés, la question qui se pose est moins celle d'une définition des savoirs requis que celle du processus à mettre en œuvre pour permettre le développement des compétences.

L'objectif est également de faire évoluer les modalités de conduite du changement dans l'entreprise. En rupture avec les démarches habituelles (qui reposent en fait sur une fiction : la mesure d'écart entre un point de départ et un point d'arrivée, supposés connus avec précision), c'est le principe d'une « cible organisationnelle et professionnelle » qu'il faut retenir, en laissant ouverte une part d'incertitude tant sur ses

13 - Cf. note précédente

contours que sur l'itinéraire pour l'atteindre. L'essentiel est de fixer un cap et de réunir les moyens pour y parvenir. La préservation de marges de manœuvre est une condition essentielle à la construction progressive d'une réelle capacité d'initiative et d'autonomie des individus et des collectifs de travail. La cible s'affine progressivement de façon interactive : c'est la formation qui permet de l'ajuster, de construire les marges d'évolution possibles dans les registres professionnels et organisationnels, en permettant leur appropriation par les opérateurs.

Les principes

Un dispositif de formation-organisation n'est pas une mécanique intangible. Sa construction nécessite des ajustements en lien avec la prise en compte de spécificités et de nécessités dont la diversité est importante¹⁴. Néanmoins, un certain nombre de règles et de principes constituent des bases minimales pour la réussite du projet. Nous en retiendrons six :

- **Ancrer la formation sur les situations de travail** : partir de l'analyse des événements et des aléas qui y surviennent. L'objectif est de développer à la fois les compétences des salariés et l'efficacité de l'organisation, en renforçant la maîtrise des aléas ou des changements qui surviennent dans le travail.
- **Organiser les groupes à partir des collectifs de travail** : les critères de composition des groupes sont ceux du travail, en respectant l'homogénéité du niveau hiérarchique des participants afin de faciliter l'expression. Cependant, la configuration des collectifs peut varier au cours du temps : par métiers, par produits, groupe de travail transversal thématique ou inter-hiérarchique... La formation s'appuie sur la confrontation et l'intercompréhension des différents points de vue sur le travail.
- **Construire les contenus de formation au fur et à mesure** : les apports formatifs interviennent en réponse aux besoins révélés par le traitement des événements et des problèmes retenus comme prioritaires et non à partir d'un contenu prédéfini. Ils sont construits par l'échange sur les conditions mêmes de l'activité.
- **Réinvestir dans le travail** ce qui a été appris : les apprentissages effectués ainsi que les productions réalisées sont réinvestis et validés au fur et à mesure sur le terrain ; ce qui transforme progressivement l'organisation du travail. Il s'agit d'un processus d'aller-retour permanent entre la formation et les situations de travail.
- **Susciter les coopérations** à tous les niveaux : les hiérarchiques ainsi que des membres des différents services sont sollicités pour intervenir ou contribuer au travail du groupe en fonction de leur domaine d'expertise. Il s'agit de faire des coopérations l'un des objectifs et un moyen de la démarche.
- **Piloter et réguler les évolutions** pour les transformer en principes organisationnels : la direction s'engage dans le pilotage de l'ensemble du dispositif. Elle donne les orientations et valide les évolutions d'organisation du travail qui se mettent rapidement en œuvre sur le terrain. La réactivité du pilotage face aux propositions des salariés est une condition de réussite et de crédibilité de la démarche.

Un exemple d'appel d'offres à Consultant-Formateur

L'entreprise, son métier ses marchés

L'entreprise se positionne sur les 3 principaux secteurs de la menuiserie industrielle : l'aluminium, le PVC et le bois. Elle occupe 46 salariés... (vient ici une description du métier, des marchés, de l'organisation par secteurs...)

Nous nous situons dans une perspective de croissance forte, et nous devons faire évoluer notre structuration interne. Notre croissance est limitée par le manque de menuisiers expérimentés disponibles sur le marché du travail. Or, nous éprouvons des difficultés à intégrer des apprentis, car notre organisation est basée sur une forte autonomie des professionnels.

14 - Le chapitre 5 « Construire un dispositif de formation-organisation » illustre cette complexité et les points de vigilance à prendre en compte.

Les objectifs

Dans ce contexte, l'entreprise souhaite s'engager dans une démarche de progrès qui réponde aux objectifs suivants :

- assurer la **perfection technique de tous nos produits**, et une homogénéité des manières de faire.
- Orienter les menuisiers vers une optique qualité, avec notamment l'utilisation effective de gammes de fabrication.
- Diminuer le nombre de mauvaises transmissions d'informations entre l'atelier et les autres services.
- Favoriser l'**intégration des nouveaux** en leur donnant des points de repère sur le métier
- Continuer la structuration de l'atelier (démarche de rangement à continuer, etc)
- Favoriser l'engagement de chacun dans les mutations de l'entreprise

Nous souhaitons une formation-action qui vise la transmission des savoirs faire d'un menuisier à l'autre, et l'amélioration de l'organisation existante, à partir des problèmes rencontrés au quotidien. Il ne s'agit pas d'une formation qui apprendrait leur métier à des professionnels qui le pratiquent depuis longtemps, mais qui fasse progresser un groupe entier dans une entreprise qui change.

Une grande partie de la réussite de ce projet passe par l'implication de chaque menuisier, la volonté de chacun de s'approprier la démarche et d'en devenir acteur. L'idée est bien celle de la réussite collective d'un groupe, d'une équipe, de l'entreprise entière.

Les points à respecter

Nous pouvons formuler **3 difficultés à surmonter** dans une démarche de ce type :

- Elle pourrait être perçue comme une greffe, et donc être rejetée : **le progrès doit venir de l'interne, des menuisiers.** Les améliorations doivent être proposées par les menuisiers eux-mêmes, à partir des problèmes du travail qu'ils rencontrent. La démarche doit permettre **de susciter des changements**, non pas les importer, imposer, etc.
- Toutes les ficelles du métier sont pour l'instant complètement implicites : « C'est la routine qui fait que l'on connaît son travail. Ici, on sent les choses, on ne sait pas les transmettre ». L'enjeu est de **rendre explicite les savoir faire**, et d'abord de les repérer et de les faire s'exprimer. Comme dans le bâtiment en général, il existe une réelle réticence devant l'écrit.
- La stratégie de l'entreprise doit être ré expliquée, pour que tout le monde sache où on va et mesure les évolutions faites et à faire.

La formation action projetée

Elle s'adresse aux opérateurs de l'atelier sans l'encadrement (soit 12 personnes) à travers **une dizaine de séquences d'une demi-journée sur 9 mois**, dont le contenu est à préciser au fur et à mesure de la démarche. Le consultant-formateur a un **rôle d'animateur**, pour faciliter le transfert de connaissance entre professionnels. Il aide à la formalisation du métier. Il n'a pas d'apport technique à organiser, mais il peut organiser des interventions dans le groupe (bureau d'études, hiérarchie, fabricants de profilés, etc). Les séances sont construites à partir de l'analyse en groupe des problèmes concrets rencontrés par les opérateurs. Après chaque séance, le consultant organise le suivi des orientations/propositions du groupe avec l'encadrement ou la direction.

Les résultats attendus

- des progressions individuelles en compétences,
- des améliorations d'organisation visibles par les menuisiers,
- l'enrichissement et l'appropriation par les menuisiers d'outils de gestion des compétences (référentiel métier) et de gestion de production (gammes de fabrication),
- une véritable capacité d'intégration de salariés non-menuisiers

Budget estimatif : 15000 €.

Piloter et réguler l'action

La régulation d'un dispositif de formation-organisation se réalise à différents niveaux auxquels correspondent des espaces et des acteurs particuliers. Différentes formules peuvent être envisagées, néanmoins, quel que soit le cas de figure (en fonction de la taille de l'entreprise, du type d'organisation, du nombre de niveaux hiérarchiques...), il est important d'identifier un véritable chef de projet doté d'un pouvoir décisionnel, d'organiser un système de régulation, de communication et d'évaluation, et enfin d'impliquer tous les acteurs, du responsable de l'entreprise aux représentants du personnel.

Tout d'abord, il s'agit d'aider les groupes à prendre de la distance vis-à-vis du terrain par un regard critique constructif sur l'activité. L'animation d'un groupe de travail dans le cadre d'une formation-organisation nécessite des compétences spécifiques avec une activité de régulation et de coordination importante.

Mais la réussite d'une opération de cette nature reste très liée à la mise en place d'un dispositif de régulation et de prise de décision qui assure, quasiment en temps réel, le pilotage du projet. Il est essentiel de mettre en place une instance de *pilotage décisionnel* qui examine les propositions d'amélioration émanant du ou des groupes de travail. C'est une instance stratégique qui veille au bon déroulement de l'opération, décide de la mise en œuvre rapide des propositions et apporte, le cas échéant, des réajustements en fonction des événements ou aléas susceptibles de se produire tout au long du projet. La cohérence du dispositif de formation-organisation avec les orientations stratégiques de l'entreprise est conditionnée à l'implication de la direction.

Il incombe au comité de pilotage d'assurer la communication en continue entre les différents espaces et acteurs du dispositif. La qualité des communications entre les différents acteurs mobilisés (collectifs de travail, encadrement, comité de pilotage, ensemble du personnel de l'entreprise) est essentielle à la clarté des enjeux, des hypothèses d'évolutions proposées, et de la validation et du suivi des plans d'action. Il s'agit de créer des liens entre toutes les instances sans négliger la communication au-delà du périmètre d'action de la formation-organisation. Compte tenu de la durée et de l'ambition affichée par ce type de dispositif, qui interfère avec la vie de l'entreprise, il est nécessaire de communiquer très largement sur le projet, ses objectifs, l'état d'avancement et les mises en œuvre opérationnelles.

La finalité étant le transfert sur le terrain tant des propositions d'amélioration que des compétences nouvelles, il est nécessaire d'organiser le suivi et l'évaluation de ce transfert après leur validation par le comité de pilotage. L'encadrement a alors un rôle essentiel. La démarche de formation-organisation passe par une articulation forte entre l'organisation du travail et les groupes de travail, qui sont appréhendés comme des espaces collectifs de réflexion et de professionnalisation. Les collectifs en formation doivent pouvoir mesurer concrètement les évolutions liées à leur action. L'évaluation doit permettre à tous les acteurs de l'entreprise de mesurer l'impact du dispositif, tant au niveau des compétences développées par les salariés qu'au niveau des évolutions organisationnelles. Les critères et les indicateurs d'évaluation sont à construire dans cette optique (voir chapitre 4).

Différentes configurations de pilotage et de régulation du dispositif peuvent être envisagées. Elles dépendent globalement de la taille de l'entreprise et de la complexité de son organisation. Direction, fonction RH, encadrement supérieur, encadrement de proximité, partenaires sociaux, salariés en formation et intervenants externes sont les acteurs du dispositif.

Quatre fonctions sont à assurer :

- le pilotage décisionnel,
- la régulation technique et la préparation des décisions,
- la communication,
- la régulation opérationnelle.

Dans une petite entreprise, ces fonctions seront assurées, de façon synchrétique, par une poignée de personnes. Dans une organisation complexe, la mise en place de différentes instances s'impose souvent : comité de pilotage, comité technique, staff opérationnel, collectif de communication. La construction du dispositif de pilotage et de régulation relève d'un dosage subtil entre implication active des acteurs et efficacité de fonctionnement.

Le salarié

En écho au modèle de la compétence, la formation - organisation sollicite l'intelligence et la prise d'initiative, quelles que soient les catégories de salariés concernées. Si elle vise explicitement le développement des compétences d'un collectif de travail, c'est à partir du constat que les performances d'un collectif « efficace » sont supérieures à la somme des compétences individuelles. Il reste qu'au-delà du collectif, ce sont les individus qui apprennent. Cette logique repose sur un engagement du salarié. Il est concerné au regard des situations-problèmes qui sont mises en débat dans le groupe. La confrontation des points de vue et de l'expérience de chacun est déterminante dans la réussite du processus. Dans le cas contraire, la démarche n'aura que des effets limités (que se soit au niveau des compétences acquises par les membres du groupe ou des évolutions organisationnelles induites par le processus). Si ce risque est réel, il est néanmoins très réduit, et ce pour deux raisons essentielles : la première est liée aux principes sur lesquels repose le dispositif, la seconde renvoie à la motivation des salariés à apprendre.

En plaçant le collectif de travail au centre du dispositif, la formation-organisation va à l'encontre des approches traditionnelles de la formation. De ce point de vue, elle est potentiellement déstabilisante. Cependant, l'ancrage sur les situations de travail, la prise de distance réflexive, la confrontation avec des pairs et le réinvestissement des acquis sur le terrain sont autant de principes qui contribuent à l'investissement des individus dans le processus. Ces principes sont connus comme des leviers de motivation importants de la formation des adultes. La perception par les individus de l'utilité de la formation et de l'influence qu'ils peuvent avoir sur le processus est de nature à susciter l'engagement de tous. Car la réussite de ce type de démarche et l'intérêt qu'elle suscite auprès des salariés renvoient au renforcement de valeurs au sein de la société qui, si elles ne sont pas à proprement parler nouvelles, se traduisent par des aspirations renforcées, trop souvent ignorées dans le monde du travail. Des enquêtes sociologiques récentes¹⁵ montrent une soif d'apprentissage et de développement des compétences. La question porte sur la motivation des salariés à mettre cette soif de savoir au service de l'entreprise. Et, le plus souvent, les logiques d'entreprises sont en retard sur les individus. Cette tendance baptisée « learning individual » conduit Patrick Degrave¹⁶ à affirmer que « *la quête d'une vie au travail plus proche des motivations et centres d'intérêts personnels deviendra de plus en plus difficile à ignorer pour les entreprises* ».

Les collectifs de travail

Souvent redouté parce que susceptible de produire de la « résistance au changement », le comportement collectif est fréquemment assimilé à des réactions défensives, voire revendicatives, dont on n'est jamais certain de maîtriser les évolutions. Bref, la relation individuelle est privilégiée parce que ressentie comme plus contrôlable. Or, le travail prend une dimension plus collective, en s'éloignant d'un fonctionnement parcellisé. Les salariés ont besoin d'énoncer, d'expliquer, de se coordonner, de communiquer entre eux pour atteindre les objectifs de production et répondre dans les meilleurs délais aux exigences des clients.

Pour que cette communication soit possible, elle doit reposer sur des règles de travail communes. Si ces règles sont uniquement prescrites par l'entreprise, le risque est d'observer une coordination à minima, qui pourra se révéler formelle et lourde. Le respect des procédures prendra le pas sur une véritable coopération, et ce risque sera proportionnel à la rigidité des procédures. Une telle option est antagonique avec des objectifs de réactivité et de flexibilité.

L'alternative consiste à reconnaître aux collectifs de travail la possibilité d'élaborer localement des repères et communs et des règles partagées. Car s'il est banal de noter que tel groupe de travail est plus efficace que tel autre, cette observation est souvent le résultat d'une meilleure cohésion au sein des groupes performants : chacun y est à même de s'appuyer sur un bon repérage des compétences, des limites et des complémentarités des uns et des autres, ainsi que sur des principes et des règles de fonctionnement partagés qui permettent d'aller plus rapidement à l'essentiel. Ces modes opératoires, ces valeurs, ce langage commun se construisent généralement dans le temps, au gré des évènements et des réponses apportées par le

15 - Notamment les études concernant les grandes évolutions socioculturelles, réalisées en France et en Europe par l'organisme européen Cofremca Sociovision.

16 - Président de Cofremca Sociovision

groupe. De fait, les collectifs les plus efficaces sont souvent relativement stables. Ce bagage partagé, fait pour l'essentiel de règles tacites informelles, est un élément central de la coopération. L'expérience montre que lorsque l'encadrement est en mesure de reconnaître les limites de l'organisation prescrite ainsi que la contribution irremplaçable des salariés face à l'événement, des relations de confiance se construisent presque spontanément entre les opérateurs. La difficulté pour le management est donc moins d'inciter à la coopération que de ne pas entraver la dynamique interne au collectif.

On sait que, pour garantir le succès d'un changement, il est préférable de faire évoluer l'ensemble d'un collectif de travail afin de permettre l'éclosion d'un nouveau système de valeurs et de nouveaux codes partagés ; étant entendu que les changements les plus solides sont produits par les acteurs eux-mêmes. A contrario la plupart des entreprises se sont heurtées, un jour ou l'autre, aux difficultés du transfert, au sein d'un groupe de travail, de nouvelles façons de faire, tout particulièrement lorsque celles-ci ne sont portées que par un individu, que l'on aura préalablement envoyé en formation et missionné pour transmettre ses acquisitions à ses collègues.

Généralement, en matière d'acquisition de compétences, la place des pairs est essentielle. La transmission de l'expérience en est le meilleur exemple : en l'absence de coopération et de confiance, cette transmission est pour le moins freinée, voire elle ne se fait pas. Les nécessités de développer les compétences organisationnelles des salariés auxquelles sont de plus en plus confrontées les entreprises passent par la prise en compte de la dimension collective du travail. Au-delà des évolutions culturelles qui sont ici en jeu, cette dimension est l'une des conditions de développement des organisations apprenantes .

L'encadrement

On n'imagine pas l'absence d'implication de l'encadrement de proximité dans un dispositif de formation-organisation. Cette implication est de deux types : technique et stratégique, étant entendu que l'une des finalités clés de la démarche est l'évolution du mode de management vers une organisation apprenante. Au risque de l'image idyllique, c'est une sorte de tuilage qui est recherché : le N+1, absent de la formation a son début (pour faciliter l'expression des participants), va progressivement y prendre sa place puis, au départ du formateur, le remplacer - en ce sens que son style de management aura évolué dans la même direction que l'organisation du travail.

On n'imagine pas non plus que ces évolutions se fassent « contre » l'encadrement supérieur. La pérennisation des pratiques de coopération et de réflexion collectives impulsées par le dispositif repose largement sur son engagement. Celui-ci doit s'inscrire dans une optique d'amélioration continue et de développement des compétences de ses collaborateurs.

Quel que soit le niveau de l'encadrement - étant entendu que l'encadrement de proximité a une place particulière - son premier champ d'implication est lié à ses compétences techniques. L'encadrement exerce, ici, un rôle essentiel en matière d'accompagnement des collectifs de travail et des intervenants externes. Il est sollicité sous différentes formes : apports de ressources écrites, interventions directes auprès du groupe en formation, appui à la formalisation écrite ou orale, échanges fréquents avec le consultant/formateur... Ce dernier étant parfois amené à jouer auprès de lui un rôle de type coaching, ou tout au moins une mission de soutien : aide à la préparation pédagogique d'une intervention dans le cadre de la formation, réflexion plus stratégique, par exemple sur l'évolution de sa posture de manager.

Ce second niveau, plus transversal et stratégique, est lié à sa fonction d'animation d'équipe et à ses responsabilités de management de terrain. Dans ce cadre, il s'agit à la fois de jouer un rôle de transmission d'information et de gérer la mise en œuvre des propositions effectuées par les groupes : choix entre les solutions, allocation de ressources, ajustements organisationnels, suivi et évaluation des actions engagées... Les pratiques de management et les évolutions organisationnelles conduites sous la responsabilité de l'encadrement déterminent les conditions de réinvestissement des compétences développées par la formation. Sous réserve d'un niveau d'information et d'implication suffisant, le N+1 se situe en relais du comité de pilotage pour veiller au bon déroulement de l'action. Compte tenu de la durée de ce type d'opération et des impératifs de régulation et de communication entre les différents acteurs, l'encadrement de proximité est un élément clef pour maintenir une dynamique et une cohérence autour du projet.

l'intervenant

Ces démarches transforment considérablement l'action de formation qui devient une véritable intervention. Le profil du formateur est donc un profil mixte de consultant-formateur. Il requiert à ce titre des compétences pédagogiques spécifiques et des compétences plus large d'intervention. Cette dimension particulière nécessite une position de tiers, une distance par rapport aux acteurs qui permet de questionner, de s'étonner de ce que l'habitude a fini par banaliser. De ce fait, sauf cas de figure particulier, un tel dispositif nécessite le recours à un consultant formateur expérimenté, extérieur à l'entreprise. Le recours à un intervenant interne ne pourra être envisagé qu'avec prudence. Ce cas ne peut se concevoir qu'à deux conditions. La première est évidemment de s'assurer qu'il a la disponibilité requise, tout au long du projet. La seconde est essentielle : il devra être en capacité de préserver une position « d'extériorité » qui lui évitera d'être pris dans les jeux d'acteurs internes et donc de perdre une partie de sa crédibilité aux yeux des uns ou des autres.

Au demeurant, les compétences requises sont complexes et multiples : l'intervenant agit à la fois au niveau du diagnostic initial, de l'ingénierie globale du dispositif, de sa régulation, de l'approche pédagogique et de l'animation des groupes de travail.

Le diagnostic initial et de l'ingénierie globale du dispositif

Le temps amont consacré à l'analyse de la demande et au diagnostic va déterminer en grande partie les possibilités de mettre en œuvre ou pas une formation-organisation. Une capacité de résistance à la commande du client est, à ce titre, une condition essentielle pour conduire un véritable diagnostic avant d'amorcer l'élaboration d'un cahier des charges. Cette capacité détermine à la fois le lien que le consultant va entretenir avec son commanditaire et le travail qu'il va pouvoir accomplir. La réalisation du diagnostic suppose que l'intervenant maîtrise des compétences en termes d'analyse du travail et de sociologie des organisations. De plus, l'action doit se positionner sur le registre de la conduite de projet et du conseil autour des compétences ; ce qui nécessite des repères sur l'articulation entre compétences (outils de repérage, de gestion...) organisation du travail et formation. Enfin, l'ingénierie du dispositif, la coordination de l'action et la régulation entre les différents acteurs renvoient également à des compétences spécifiques.

De la commande au diagnostic : l'apport de l'analyse du travail

Dans cette PME de l'agroalimentaire, les difficultés récurrentes rencontrées pour fiabiliser les réglages des machines de conditionnement conduisent à une conclusion : il faut former les régleurs. Cette hypothèse, construite a priori, résiste cependant mal au diagnostic. En fait, la réussite des réglages dépend moins de compétences techniques que d'un savoir-faire subtil (et diffus dans l'entreprise) d'ajustement aux aléas (par exemple, les « caprices » des emballages liés à la température, à l'hygrométrie, à leur durée de stockage, etc.). Les régleurs cristallisent les tensions produites par ces aléas : compte tenu de l'impossibilité technique d'interrompre la production (les produits circulent en amont dans un four-tunnel et seraient carbonisés), une panne au conditionnement se traduit rapidement par des débordements, et le ton monte parfois lorsque s'enchaînent des pannes successives !

Sur la base de ces constats, une palette de pistes de travail se dessine. Nous en retiendrons plus particulièrement deux :

- *mettre en place une démarche de résolution concertée des problèmes de réglages,*
- *chercher à réduire les nuisances occasionnées par ces dysfonctionnements en aménageant différemment les postes de travail du secteur conditionnement.*

La formation des régleurs devient manifestement secondaire, et pour le moins, la question du contenu de cette formation se déplace radicalement. Pour l'essentiel, la réponse la plus adaptée consiste en fait à co-construire avec les salariés concernés (régleurs et conditionnement) des réponses organisationnelles et techniques, des aménagements de postes et une répartition des rôles plus conformes aux difficultés rencontrées.

Un tel exemple est parfaitement illustratif d'un mode trop classique de prise de décision qui tend à construire les réponses en faisant l'économie de l'analyse du problème : en s'appuyant sur un raisonnement de « bon sens » (les réglages sont mauvais, il faut donc former les régleurs) et en faisant l'impasse sur la mise à plat de la situation, on créait ici les conditions potentielles d'un échec ! C'est le choix de l'intervenant de refuser d'apporter une réponse standard et de privilégier la compréhension préalable du problème par un diagnostic qui a permis la construction d'une réponse formation largement plus pertinente que la formation technique des régleurs.

L'approche pédagogique et l'animation des groupes :

L'intervenant est à la fois :

- **Formateur**, auprès du public cible, mais aussi auprès des autres acteurs internes (et plus particulièrement le N+1 des salariés en formation) susceptibles d'intervenir dans le ou les groupes en formation sur des questions spécifiques (en les aidant à construire leur intervention et en les soutenant pendant celle-ci, par exemple)
- **Médiateur**, afin de fournir un cadre fiable et sécurisant à la confrontation des points de vue, à la mise en œuvre des changements retenus et veiller à la synergie entre les multiples projets qui mobilisent parfois simultanément l'encadrement ;
- **Catalyseur**, en apportant écoute et soutien aux acteurs et en les aidant à « faire », sans se substituer à eux ;
- **Témoin et rapporteur** des avancées et des difficultés rencontrées.

La connaissance des démarches de résolution de problème et de leur animation est indispensable. Cette approche sous-entend aussi une bonne connaissance du fonctionnement de l'entreprise, de son organisation, de son activité et donc des repères qui permettent d'analyser le travail. L'intervenant passe en effet une partie de son temps de préparation et de suivi sur le terrain (sur le lieu de travail des salariés de la formation mais aussi auprès des différents services de l'entreprise en fonction des besoins), à analyser, comprendre et recueillir du matériel qui lui servira pour construire ses documents pédagogiques.

La maîtrise de l'ensemble de ces champs de compétences par une même personne n'allant pas de soi, on observe fréquemment la constitution de « binômes » d'intervenants (d'une part un profil « consultant » et d'autre part un profil « formateur »). L'avantage de cette option réside dans le possible soutien mutuel, la complémentarité de leur expérience, mais aussi du type de « regard » qu'ils portent sur l'entreprise en lien avec leur position différente dans le dispositif.

Compétences du formateur - consultant dans un dispositif de f/o		
Connaissances	Savoir-faire	Posture
<ul style="list-style-type: none"> • Connaissance de l'entreprise, • Sociologie des organisations et stratégies d'acteurs, • Psychologie du travail. • Ergonomie, • Législation de la formation • Outils méthodologiques d'animation de groupes et de résolution de problèmes 	<ul style="list-style-type: none"> • Ingénierie de projet, • Ingénierie de formation, • Communication écrite et orale, • Intervention, analyse du travail, • Négociation, régulation, • Évaluation • Animation de formation 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche globale, • Distanciation intellectuelle et affective, • Médiation et construction de compromis • Facilitation, • Écoute et empathie • Rigueur.

Les configurations propices

Une formation-organisation est particulièrement adaptée lorsque les compétences à développer concernent la maîtrise de ce qui fait événement dans le travail, et qui le plus souvent, échappe à la prescription. Le développement de ces compétences requiert une nouvelle approche des savoirs : il s'agit, pour une part, de compétences organisationnelles qui élargissent la maîtrise de l'activité par les salariés. De telles évolutions trouvent particulièrement leur place dans des entreprises qui souhaitent que les opérateurs soient mieux à même de gérer les imprévus ou de conduire des actions d'amélioration.

La démarche vise tout ou partie des objectifs suivants :

- développer l'autonomie, l'initiative et la polyvalence ;
- mobiliser les salariés dans la mise en œuvre d'une nouvelle organisation ;
- faire évoluer l'encadrement intermédiaire vers un rôle d'animation et de conduite de projets ;
- faire en sorte que la formation soit pleinement efficace et utile alors que le contexte de mutation organisationnelle permet peu de s'appuyer sur les référentiels d'emplois existants.

Ces besoins apparaissent plus particulièrement dans les configurations suivantes :

- **Le progrès continu** : répondre à une forte concurrence par une amélioration constante de ses produits ou prestations. Il s'agit ici de développer la réactivité et l'efficacité de l'entreprise en appréhendant notamment les problèmes de qualité de produits ou de service, de stabilité de la performance, de délais mais aussi de compétences.
- **Le saut qualitatif ou technologique** : faire ses preuves sur de nouveaux marchés ou bien maîtriser une nouvelle technologie. Il s'agit ici, au regard d'un nouvel environnement de développer de nouvelles compétences pour faire face à ces changements.
- **Le changement organisationnel** : optimiser l'organisation en apportant des solutions à ses défauts de structuration et de formalisation.
- Ou plus globalement lorsqu'un contexte instable de changement, nécessite que l'évolution de l'organisation du travail et des compétences se fasse simultanément.

Au regard des principes d'action de ces dispositifs, l'engagement de la direction et de l'encadrement est une condition sine qua non de réussite. Le projet doit être articulé avec la stratégie de l'entreprise et porté : seule une mobilisation réelle et affichée de la direction permet d'engager l'action. Cela suppose que direction et encadrement soient a minima convaincus du bien fondé de ce type d'approche et qu'existe, au moins en germe, une volonté de construire un management et une organisation apprenante.

La mise en place d'une formation-organisation renvoie également aux acteurs externes à mobiliser dans le cadre du projet. Au-delà de la difficulté, plus ou moins grande selon les régions, à trouver des organismes de formation maîtrisant ce type d'approche, il n'est pas toujours facile de mobiliser les organismes relais. Néanmoins, en écho à la demande des entreprises et à l'évolution du cadre législatif, pouvoirs publics, Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA) et organismes de formation amorcent une réflexion sur l'évolution de l'offre de formation, notamment en direction des PME.

Origines et filiations

« *Formation-organisation* », si ce terme a finalement été retenu en 1999 par le groupe de travail mis en place par le réseau ANACT pour capitaliser et formaliser ce type de démarche¹⁷, c'est parce qu'il désigne clairement la double cible de ce type d'intervention.

Le modèle ainsi défini s'appuie sur une série d'expériences conduites en entreprises ainsi que sur des pratiques antérieures qui ont fait la preuve de leur efficacité :

- d'une part les interventions de « Requalification » telles qu'elles ont été développées par la « MNQ » (Mission Nouvelles Qualifications) entre 1989 et 1993, sur l'initiative de Bertrand Schwartz;
- d'autre part la « FIT » (Formation Intégrée au Travail) développée par l'AFPA depuis le début des années 90.

Il est intéressant de noter que ces deux approches se sont développées indépendamment l'une de l'autre. Les actions de la MNQ relevaient du volontarisme des pouvoirs publics face aux risques d'exclusion, alors que la FIT constituait une réponse aux besoins d'évolution de la gestion des compétences et du management des entreprises du BTP. Cependant, malgré ces origines différentes, les proximités sont frappantes. En systématisant les enseignements des nombreuses actions déjà conduites, la formation-organisation élargissait le champ de l'intervention : alors que la « MNQ » s'adressait à des salariés faiblement qualifiés dans une optique de « requalification », **la formation-organisation intéresse a priori tous les publics d'une entreprise, étant entendu que les objets traités varient considérablement** selon que l'on s'adresse à des salariés de production ou aux techniciens et ingénieurs d'un bureau d'étude. Par rapport à la FIT, la formation-organisation élargit à la fois la place accordée à la résolution des problèmes rencontrés dans le travail et la durée de la formation.

Les actions de Requalification de la Mission Nouvelles Qualifications

La Mission Nouvelles Qualification initiée par Bertrand Schwartz au milieu des années 80 s'est développée tout d'abord avec des actions « d'Insertion ». Il s'agissait d'accompagner des jeunes peu ou pas diplômés dans leur insertion en entreprise. La plupart des principes méthodologiques définis dans ce contexte

17 - Thomas (D.) et Bouclet (M.) (Coord. Par) : « Agir sur l'organisation du travail et la formation », avec les contributions de chercheurs : Beaujolin (F.) (Geste), Moisdon (J.CI) et Weil (B.) (CGS de l'Ecole des Mines), et d'intervenants des ARACT : Devin (B.) (Pays de la Loire), Jouvenot (Ch.) (Nord-Pas-de-Calais) et Simeon (Fl.) (Ile-de-France).

restent de solides points de repères pour l'intégration¹⁸. À partir de 1989, le constat des difficultés que rencontraient les salariés les moins qualifiés face aux changements accélérés de l'univers industriel incitent Bertrand Schwartz et son équipe à concevoir un nouveau mode d'action dit de « Requalification »¹⁹. Nombre de ces actions sont conduites en coopération avec des GRETA (Groupement d'établissements de l'Éducation nationale intervenant dans le champs de la formation continue). Les premières entreprises intéressées sont d'abord des grandes entreprises, celles qui sont en lien avec les grandes directions des ministères de l'emploi et de l'industrie. Enfin, ces actions sont à mettre en lien :

- avec les grands mouvements relatifs à la qualité (cercles de progrès, cercles de qualité, certification, dans un contexte de polarisation sur le modèle japonais),
- ainsi qu'avec les recherches de nouvelles organisations du travail (les UET de Renault ou de Péchiney Aluminium Dunkerque par exemple),
- dans un contexte de surqualification généralisé qui se traduit en particulier par une augmentation des exigences de diplômés à l'embauche,
- et où les grandes restructurations industrielles entraînent de vastes tentatives de reconversions (ainsi en 1988, à Dunkerque, la restructuration ou la fermeture de 4 grandes entreprises de la sidérurgie et de la navale nécessite la reconversion de 4500 personnes sur le bassin d'emploi).

Se pose alors la question du difficile rapport à la formation des personnes les moins formées. Pour Bertrand Schwartz : « **un adulte n'accepte de se former que s'il trouve dans la formation une réponse à ses problèmes, dans sa situation** ». La motivation ne peut intervenir que si des résultats concrets se manifestent rapidement. C'est ainsi que se consolident les principes de la « Pédagogie du dysfonctionnement »²⁰ qui intéresse à la fois les entreprises, soucieuses d'améliorer la qualité des produits et des prestations, et les salariés en formation qui voient se mettre en œuvre les solutions auxquelles ils ont contribué et qui les concernent directement. Cette approche pédagogique est par ailleurs un puissant vecteur d'apprentissages fondamentaux :

- capacités d'analyse (par la mise en œuvre d'outils et de méthodes de résolution de problèmes) ;
- connaissances sur le fonctionnement des machines, du process, de l'entreprise... ;
- compétences d'argumentation et de négociation sur les améliorations apportées.

Lors de la disparition de la MNQ au milieu des années 90, François Beaujolin²¹, directeur de la mission depuis sa création en 1989 jusqu'en 1992, et devenu depuis directeur du Fond d'Action Sociale (FAS), perpétue des actions de requalification en coopération étroite avec Jean Claude Moisdon et Benoît Weil du CGS de l'École des Mines. C'est en s'appuyant sur leur expérience que le réseau de l'ANACT s'est engagé dans le suivi et l'accompagnement de ce type de démarche.

La Formation Intégrée au Travail (FIT)

La FIT est définie aujourd'hui par l'AFPA comme « **une formation-action fondée sur l'analyse des situations de travail et la résolution de problèmes, au service de la conduite des changements organisationnels** ». Elle est issue d'une recherche-action menée en 1990 par AFPA Conseil Bretagne auprès des entreprises du BTP et s'est développée dans le cadre d'un partenariat entre l'AFPA et l'AREF-BTP. Constatant que la mise en place d'un système de formation intégré au travail intéressait rapidement les industriels, l'AFPA formalise une pratique qui concilie démarche de conseil et approche innovante de la formation. Un dispositif de formation de formateurs interne est bientôt mis en place. Il sera en particulier animé par Marie-Annick Griengl et Jean Michel Guillemot. Les principes de la FIT sont posés en ces termes :

- une démarche d'accompagnement à la conduite d'un changement dans l'entreprise ;
- un mode de formation qui développe les nouvelles compétences nécessaires aux salariés, dans une approche globale de l'entreprise ;
- un dispositif intégrant les situations et le lieu de travail comme support de formation et d'anticipation des évolutions.

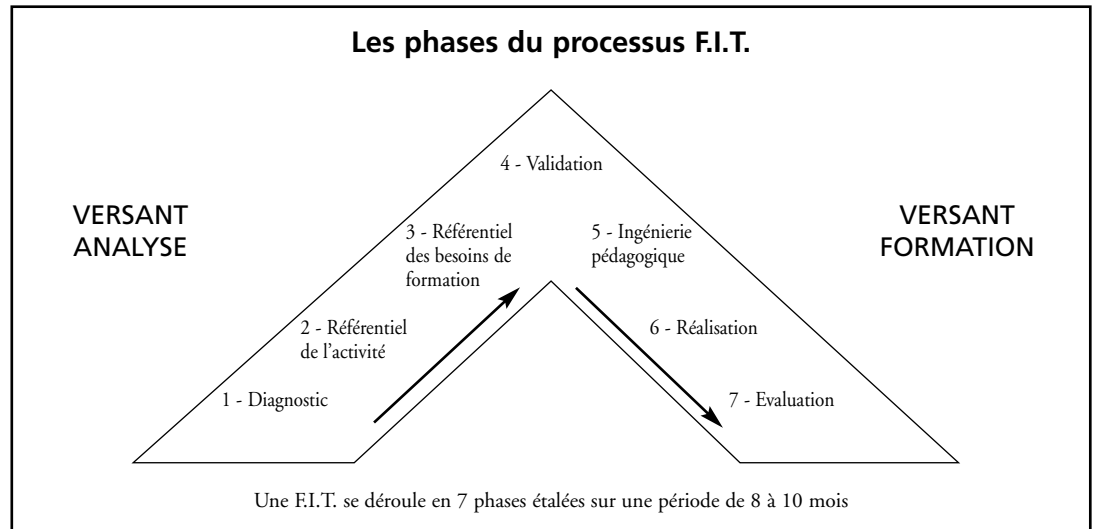
18 - SCHAWRTZ (B.) : « Moderniser sans exclure »

19 - Cette rapide synthèse s'inspire des notes de Jouvenot (Ch.), chargé de mission à l'ARACT Nord - Pas-de-Calais, ex-délégué régional de la MNQ dans cette région de 1991 à 1995

20 - Voir le chapitre 3-4, ci-après

21 - Beaujolin (F.), Moisdon (J.Cl.) et Weil (B.) : La pédagogie du Dysfonctionnement - La Trans-formation des entreprises, étude réalisée pour la DGEFP - Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, sept. 1998

La FIT s'inscrit dans une problématique de changement et ne convient pas si l'attente exprimée est strictement technique. Elle mobilise fortement l'entreprise et tout particulièrement la hiérarchie des salariés directement concernés. La démarche est formalisée en 7 phases au cours desquelles interviennent deux acteurs : un consultant, chargé de la construction du dispositif, un formateur chargé de l'action de formation. Chacun a reçu une formation spécifique. Ils appartiennent à un pôle de ressource formé et supervisé par l'AFPA. Le consultant est chef de projet, il en assure la conception, l'animation et la coordination. Le formateur aide les salariés concernés à acquérir par eux-mêmes de nouveaux savoirs. Il intervient à partir de la phase 3, en coopération avec le consultant, pour le repérage des besoins de formation.



Au cours des années 90, plus de 100 FIT ont intéressé, au-delà du BTP, des entreprises d'électronique, de plasturgie et du secteur tertiaire. Au cours des premières années, les actions menées visaient essentiellement la production (compagnons du BTP, opérateurs dans l'industrie, etc.) ; mais, très rapidement, elles se sont élargies vers l'encadrement intermédiaire, levier principal du changement vers l'accroissement de l'autonomie des opérateurs, ainsi que vers l'encadrement supérieur en termes de délégation et de décloisonnement des fonctions : **« les actions menées à ce jour, et celles en cours, autorisent à affirmer qu'il n'y a ni secteur d'activité, ni taille d'entreprise, ni niveau de qualification que la FIT ne puisse concerner potentiellement, à la condition que l'entreprise ait un projet clair ou soit engagée dans un processus volontaire de changement, d'évolution de son organisation »**.

2-5-3 La consolidation de coopérations en Pays de la Loire et dans le Nord-Pas-de-Calais

Les passerelles entre ces deux approches se sont consolidées à partir de l'année 2000 dans le cadre d'un projet commun entre l'AFPA, l'ARACT des Pays de la Loire et le CAFOC de Nantes. Dans un premier temps une réflexion a été engagée avec les prescripteurs de formation (OPCA, DRTEFP, Région, et acteurs relais de la formation en entreprise), elle a été formalisée dans un court texte de synthèse commun : **« Éléments de cahier des charges pour la mise en œuvre et la réussite d'actions de formation-organisation »** (voir encadré).

Par ailleurs les trois partenaires ont co-construit et co-animé un dispositif de formation de formateurs (10 jours en 4 modules de 2 à 3 jours). Cette offre de formation s'appuyait sur un constat : alors que les principes d'un dispositif de formation-organisation étaient connus et avaient fait la preuve de leur pertinence, rares étaient les consultants ou les formateurs en capacité de mettre en œuvre cette approche. Il fallait donc contribuer à la construction d'une offre qui concorde mieux aux besoins et aux enjeux des entreprises. Quatre sessions de formation ont eu lieu entre 2001 et 2003, elles ont intéressé 45 participants. À l'issue de ces sessions, un point frappant est le fort intérêt qu'ont manifesté la plupart des participants pour les démarches d'analyse des situations de travail, largement appuyée sur l'ergonomie, qui leur ont été présentées. Cette dimension était pour beaucoup une découverte. Elle est venue consolider leur outillage d'intervenants en apportant des réponses pragmatiques à une question trop souvent évacuée par les consultants : « observer le travail d'accord, mais observer quoi et comment ? ». Plusieurs participants ont engagé des démarches de ce type en entreprise. Aucune n'est une copie conforme du modèle. La nécessité de s'adapter aux spécificités de chaque configuration, largement traitée dans la formation de formateurs,

explique ces indispensables ajustements. Ces écarts montrent également à quel point l'enjeu est beaucoup plus de disposer de solides repères scientifiques et méthodologiques et de connaissances sur l'homme au travail que de dérouler un dispositif intangible. Une telle posture nécessite une forte vigilance pour éviter les risques de dérives liés à des insuffisances du dispositif ou à des difficultés mal anticipées en amont (« mécompréhensions » sur les objectifs, propositions rejetées en raison de blocages entre acteurs de l'entreprise, transfert des solutions mal conduit, etc.). Ce débat s'est ensuite poursuivi sous la forme de regroupements périodiques pour faire le point sur les expériences conduites par les uns et les autres. C'est dans ce contexte qu'ont été élaborées des synthèses d'expériences qui ont largement alimenté le 3^e chapitre de cet ouvrage.

L'ARACT Nord-Pas-de-Calais, quant à elle, riche des nombreuses expériences conduites dans cette région dans le prolongement de l'action de la MNQ, poursuit également des coopérations régionales avec les différents acteurs intéressés. Elle a, en particulier, publié en juillet 2003 « Les compétences au cœur du Changement; l'expérience de la formation-action dans 5 entreprises régionales », en coopération avec C2RP (Centre Régional de Ressources Pédagogiques). Par ailleurs un dispositif de formations de formateurs a été mis en place, fin 2003. Il est co-animé avec le C2RP.

Enfin, fin 2004, l'offre de formation du réseau de l'ANACT propose une action de formation en direction des « prescripteurs ». L'objectif de cette formation est de promouvoir le développement d'organisation apprenante et de sensibiliser des acteurs relais au rapprochement nécessaire entre formation et organisation du travail dans un contexte de mutation des entreprises et de réforme de la formation professionnelle. Il s'agit de donner des points de repère et des outils opérationnels pour la préconisation de démarches d'intervention dans cette perspective.

Éléments de cahier des charges pour la mise en œuvre et la réussite d'actions de formation-organisation

L'évolution des modes de production appelle de nouveaux modes d'acquisition des savoirs et de construction des compétences. Le modèle de la « formation-organisation »²² propose de partir des problèmes concrets rencontrés par les collectifs de travail pour construire avec eux des solutions et les mettre en œuvre avec une double finalité : développer les compétences et transformer l'organisation du travail.

Cette approche de la formation se situe en rupture avec les démarches habituelles : la question qui se pose étant moins celle d'une définition préalable des savoirs requis que celle du processus à mettre en œuvre. De ce point de vue, il ne s'agit plus de simplement garantir un « produit » (ici un « contenu » de formation) comme le ferait la norme ISO 9003, mais de garantir, depuis la conception jusqu'aux résultats, un processus et sa capacité à « produire » de la compétence (cf. norme ISO 9001)

De tels dispositifs peuvent apparaître déconcertants en première approche, en particulier si on se réfère au livre IX du code du travail (article R 950-4), qui retient 5 critères de définition d'une action de formation :

- un déroulement conforme à **un programme**,
- établi en fonction **d'objectifs préalablement déterminés**,
- qui précise les **moyens pédagogiques** et d'encadrement mis en œuvre,
- et définit un dispositif permettant de **suivre l'exécution** de ce programme,
- et d'en **apprécier les résultats**.

On identifie ainsi un décalage entre les principes méthodologiques fondamentaux de ces dispositifs et les critères usuels d'une « formation » : **l'indétermination du programme** avant le lancement de l'action. Ce point pose indiscutablement une difficulté puisqu'il s'agit d'apprécier si cette indétermination relève d'une carence ou s'il s'agit d'un projet fiable et crédible fondé sur un choix pédagogique qui veut que les « contenus » de la formation soient identifiés progressivement, et de façon inductive, au cours de la démarche.

Il convient donc d'être particulièrement vigilant sur les points suivants : la « crédibilité » du dispositif doit être examinée au regard de la qualité de deux autres critères du livre IX : la définition des objectifs et les moyens pédagogiques mis en œuvre. L'hypothèse étant que, **si l'incertitude sur**

22 - Ce terme réfère, par exemple, à des démarches inspirées par l'approche « requalification », telle que la Mission Nouvelles Qualifications, initialisée par Bertrand Schwartz, l'avait développée, ainsi qu'à la « Formation Intégrée au Travail » formalisée par l'AFPA. Ces démarches peuvent concerner des publics très variés.

les contenus relève d'un principe pédagogique, et non d'une insuffisance ou d'une carence, **il est possible d'en apprécier la validité au regard de la qualité de la démarche d'ingénierie, de la définition des objectifs et du processus pédagogique mis en place.** Enfin, l'appréciation des résultats devra porter sur **l'évaluation des acquis formatifs d'une part et l'évolution du contenu du travail d'autre part.** Les modalités et les critères d'évaluation doivent dans les deux cas être précisés en amont (au regard des objectifs, des moyens pédagogiques et/ou du suivi).

C'est sur ces bases que les dimensions suivantes devront être particulièrement prises en compte :

- la qualité de formalisation des changements visés et de l'ingénierie préalable (évolution conjointe des compétences et de l'organisation) ;
- la définition du rôle des formateurs/animateurs ainsi que leur capacité à assurer une fonction de « facilitateur/ensemblier ». Le rôle central du formateur étant de créer et d'entretenir, en lien permanent avec « l'environnement » de la formation, les conditions pédagogiques pour l'acquisition de compétences ainsi que les conditions managériales pour leur mise en œuvre rapide au sein de l'entreprise ;
- la durée, le rythme et l'architecture de l'action (articulation entre acquisition de connaissances/résolution de problème et expérimentation/mise en œuvre dans le travail) ;
- le mode de formalisation/capitalisation :
 - des problèmes identifiés,
 - des démarches et des solutions mises en œuvre,
 - des connaissances acquises,
- la mise en place d'outils de mesure/évaluation :
 - des acquis,
 - de l'évolution du contenu du travail et de l'organisation,
 - et leur cohérence avec les objectifs visés et les contraintes existantes.

De même, la réussite de la démarche étant très liée à **l'implication de la direction de l'entreprise** et de l'encadrement dans le dispositif, la qualité du projet s'appréciera également au regard de :

- la consistance du dispositif de pilotage et de régulation (décision, communication, confrontation des points de vue ...) ;
- l'implication de l'encadrement de proximité qui rend possible :
 - les transferts,
 - l'évolution des modes de management,
 - l'inscription des changements dans la durée.

L'ensemble de ces indicateurs est à prendre en compte pour apprécier la qualité et la crédibilité d'un projet et construire un pronostic sur l'atteinte des objectifs visés. Ils sont en cohérence avec la circulaire EDDF de 1999 qui intègre parmi les actions éligibles :

- d'une part l'ingénierie de projet de formation,
- et d'autre part « des actions de formation faisant appel à de nouvelles modalités pédagogiques... sous réserve qu'elles soient clairement identifiées et assorties **d'indicateurs d'évaluation** ».

Au demeurant, le financement de tels dispositifs par le recours à des aides publiques ou aux fonds mutualisés des OPCA nécessite de définir des principes d'arbitrage face à une possible controverse entre :

- la part d'acquisition de compétences par les salariés en formation ;
- et le recours, par l'entreprise, aux compétences de ces mêmes salariés pour optimiser son organisation via la démarche de résolution de problème qui est au cœur du dispositif.

Face à cette difficulté potentielle, deux axes d'arbitrage peuvent être envisagés :

- soit déterminer un ratio de financement entre les volets « formation » et « résolution de problème » ;
- soit considérer l'effectif concerné par le dispositif au regard du nombre de salariés usuellement impliqués dans les démarches de résolution de problème. On appréciera ainsi l'effort de l'entreprise pour placer un nombre conséquent de salariés en situation formative, au-delà des moyens normalement requis pour améliorer les procédures, les circuits d'information et plus globalement l'organisation du travail.

Construire le dispositif

Le propos de ce document n'est pas d'entrer dans le détail de la construction du dispositif, cette dimension a été traitée par ailleurs²³. Il s'agit, plus spécifiquement, d'apporter un éclairage sur les principales questions qui se posent lorsque, dans une PME, on met en place cette démarche.

Sur la base des expériences des différents consultants ou formateurs qui ont conduit de tels projets, nous avons identifié plusieurs points critiques qui concernent les différentes étapes d'un processus de formation - organisation. Ils mobilisent plus particulièrement la vigilance des intervenants et sont significatifs des enjeux, de la richesse mais aussi des difficultés de la démarche. Il s'agit :

- de la conception du dispositif (ingénierie, implication des acteurs, système de régulation et de communication...);
- de la mise en œuvre du diagnostic préalable ;
- de la construction de la « cible organisationnelle et professionnelle » ;
- des principes méthodologiques de la « pédagogie du dysfonctionnement », qui est au cœur du dispositif ;
- de la gestion du temps et de la nécessité d'un accompagnement dans la durée.

Ingénierie du dispositif : s'imposer des préalables

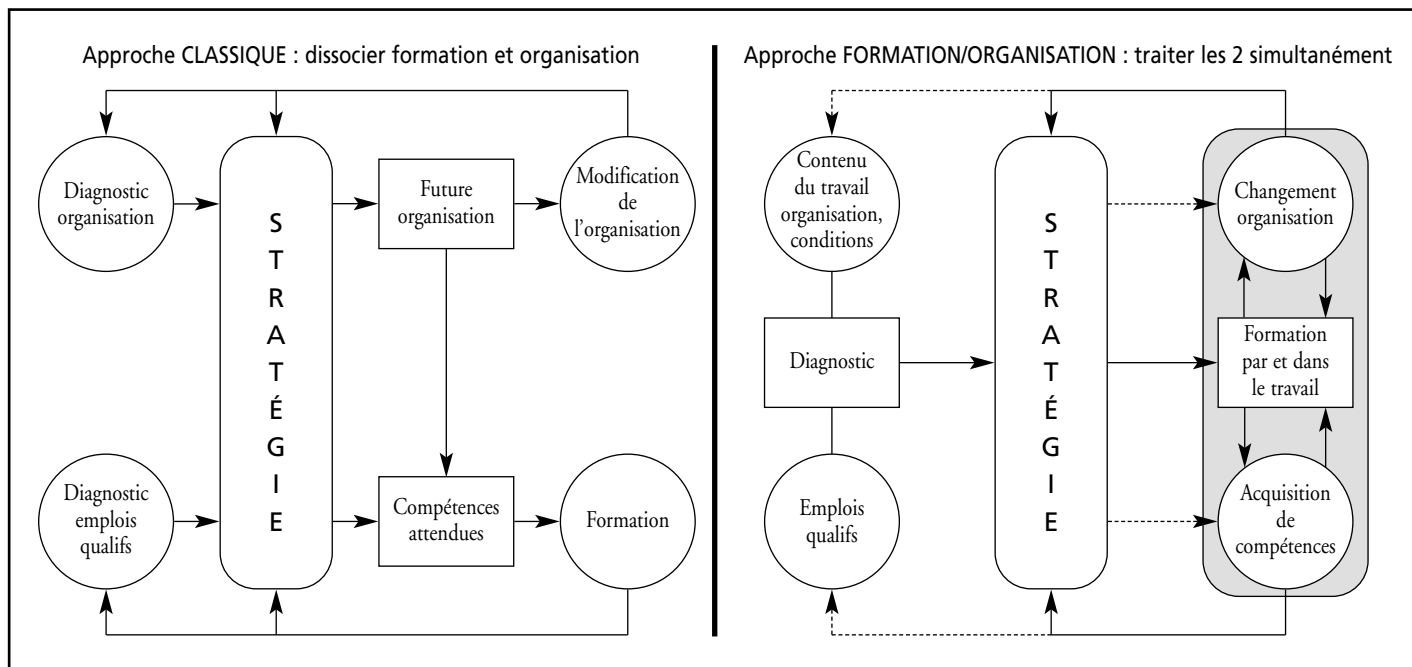
Même si la cohérence de l'ensemble des principes d'une formation-organisation est généralement vite reconnue par les acteurs de l'entreprise, leur mise en œuvre bute inévitablement sur un certain nombre de difficultés. Il est donc déterminant de s'imposer des préalables qui garantissent la pertinence et l'adaptation du dispositif. **À l'extrême, l'impossibilité d'instruire ces préalables est susceptible de remettre en cause le projet, ou, pour le moins, de déboucher sur une démarche différente, moins exigeante, mais plus conforme à la culture ou aux marges de manœuvre dont dispose l'entreprise.** Les cinq passages obligés suivants permettent d'apprécier la faisabilité et les conditions de réussite de la démarche :

- Réaliser un **diagnostic approfondi** de la situation et des enjeux, qui doit être **partagé** à tous les niveaux de l'entreprise. La prise en compte du point de vue des différents acteurs (direction, représentants du personnel, encadrement, salariés), dès la phase d'élaboration du projet, est déterminante. Elle permettra de l'enrichir, ou d'anticiper des incompréhensions voire des blocages. Rappelons que, plus que toute autre formation, cette démarche sollicite et développe une forte implication des salariés et leur reconnaît un savoir sans lequel le système de production fonctionnerait moins bien.
- Définir clairement les **objectifs du projet** et tracer les contours d'une « **cible organisationnelle et professionnelle** » qui laisse les marges de manœuvre indispensables à une **co-construction progressive**.
- Préciser le **rôle** dévolu à l'**encadrement intermédiaire** et aux **services prescripteurs** (bureaux d'études, méthodes) **ou connexes** ainsi que les modalités concrètes de leur implication dans la démarche.
- Soigner la **qualité du système de pilotage** : rôle et composition des instances de décision et de régulation, processus de suivi, engagement de la direction à **arbitrer les changements d'organisation**, et à reconnaître les compétences développées par les salariés...
- Valider, avec l'ensemble des acteurs concernés **une maquette opérationnelle** détaillée du dispositif (périmètre de l'intervention, rôle des différents acteurs impliqués, planification possible des séances en fonction de l'activité, modalités de pilotage et de mise en œuvre des évolutions du travail et de l'organisation...).

23 - Op. cit.

3.2 Le diagnostic

Généralement, les contenus de la formation sont définis préalablement, au regard d'une organisation virtuelle, puis la démarche repose sur l'acquisition de connaissances dont le lien ultérieur avec les situations de travail ne va pas toujours de soi. L'engagement dans un dispositif de formation-organisation bouleverse ce schéma : l'entreprise gère de façon simultanée les évolutions de l'organisation et celles des compétences des salariés. La formation est conçue comme un cheminement pragmatique au cours duquel les deux volets évoluent simultanément.



La démarche de diagnostic et d'ingénierie est destinée à aider l'entreprise dans l'évolution de ses pratiques de formation et de changement d'organisation. Cette logique conduit, le plus souvent, à un profond renouvellement des pratiques ainsi qu'à un changement des représentations sur les modalités de développement des compétences pour la plupart des acteurs internes (direction, salariés, encadrement, représentants du personnel...) et externes (financeurs, organismes de formation). À ce titre, la réalisation d'un diagnostic amont est une étape déterminante du processus, elle va permettre d'identifier les questions qui se posent dans l'entreprise, d'apprécier les marges de manœuvre, de formuler des hypothèses en vue d'élaborer le cahier des charges de la démarche.

La réalisation d'un diagnostic socio-organisationnel partagé ne va pas de soi. L'entreprise envisage généralement peu cette phase exploratoire préalable lorsqu'elle s'engage dans un processus de formation. La nécessaire mobilisation en amont de salariés de l'entreprise (public-cible, management, représentants du personnel) peut, au-delà des contraintes de disponibilité, être perçue comme superflue par le dirigeant. Les premiers échanges avec la direction sont donc des moments clés pour apprécier la faisabilité d'un tel projet. Au cours de cette première étape il s'agit de mettre à plat, au regard de la stratégie et des perspectives économiques et sociales de l'entreprise, les questions qui relèvent de l'organisation et des compétences. Au demeurant, il est indispensable de repérer les enjeux et les motivations de l'entreprise.

La notion de diagnostic partagé doit prendre tout son sens, il s'agit de s'accorder avec le dirigeant sur la nécessité de compléter son propre diagnostic de la situation par la prise en compte des points de vue et des enjeux de l'ensemble des acteurs concernés. C'est un débat qu'il faut ouvrir en résistant à la tentation de « coller » à la demande initiale et de proposer une réponse pré-construite. Il s'agit d'élargir le questionnement en démontrant la nécessité d'une approche enrichie du développement des compétences.

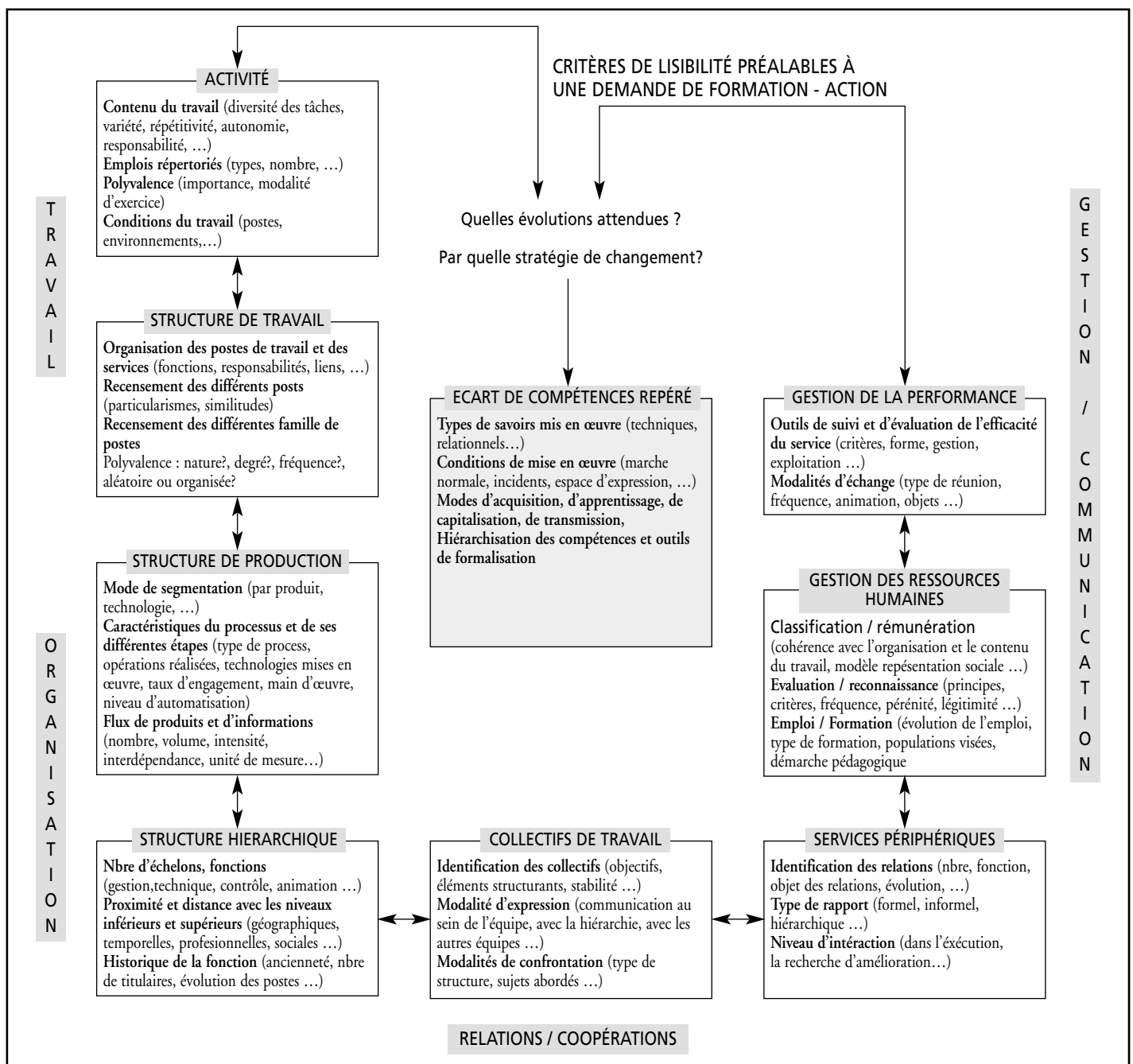
Les entretiens avec la direction doivent être conduits avec la ou les personnes (direction générale, responsables opérationnels, ressources humaines ...) qui ont un réel pouvoir de décision : la démarche n'a de sens que si elle se construit en lien direct avec la stratégie de l'entreprise. À ce titre, elle ne peut être portée que par ceux-là mêmes qui définissent et conduisent cette stratégie. Dans le cas contraire, la définition de la cible organisationnelle et la possibilité d'agir sur l'organisation du travail deviennent rapidement des objectifs difficiles, voire impossibles.

Le point de vue des salariés concernés et de l'encadrement ainsi qu'une première analyse des situations de travail constituent également un passage obligé. Il s'agit pour l'intervenant de :

- prendre en compte leurs points de vue tant sur le projet en cours de construction, que sur la situation actuelle et les conditions de réussite du projet ,
- repérer d'éventuels préalables à l'action,
- apprécier la faisabilité de la démarche ainsi que de la cible organisationnelle,
- présenter les pistes de travail envisagées et le dispositif probable,
- esquisser un premier repérage des situations problème.

Enfin, les entretiens avec les représentants du personnel, sont une autre étape essentielle. Il est souhaitable de rencontrer tous les délégués concernés. Une attention particulière devra leur être portée afin qu'ils puissent maîtriser les éléments clés de la démarche et ainsi asseoir un positionnement argumenté, tant auprès de leurs mandants qu'auprès de la direction. La question de la place des instances représentatives du personnel dans ce type de projet reste néanmoins délicate, notamment pour les TPE/PME.

L'analyse préalable est interactive et mobilise les différents acteurs sociaux et organisationnels de l'entreprise. Elle se fait en boucle et n'est ni linéaire ni chronologique. La place et le poids du recueil d'informations dans les différents domaines résumés dans le tableau ci-après sont donc susceptibles de varier selon la nature de la problématique. Néanmoins on imagine difficilement de faire l'impasse sur l'une ou l'autre de ces dimensions.



Point de repère : Guide d'autoévaluation du diagnostic préalable

- L'état des lieux a-t-il permis une mise en perspective des questions de stratégie de l'entreprise, d'organisation, de GRH, de compétences et de formation ?
- Les enjeux et perspectives de l'entreprise ont-ils été identifiés et formalisés sous forme d'une « cible organisationnelle et professionnelle » ?
- Le principe d'une « cible mouvante » est-il acquis et partagé ?
- Le diagnostic a-t-il fait l'objet d'une restitution/validation auprès du personnel de l'entreprise ou de ses représentants?
- A-t-on validé la pertinence et la faisabilité d'une démarche de type F/O ?
- Nécessité de développer plus des compétences d'ordre organisationnel et méthodologique que des compétences techniques spécifiques.
- Marges de manœuvre permettant de faire évoluer l'organisation.
- Volonté des différents acteurs de développer la participation et de renforcer les modes de coopération.

Construire une cible organisationnelle et professionnelle

On ne peut s'engager dans un dispositif complexe sans avoir clairement défini les objectifs. Cette question est l'un des points clés du diagnostic initial, elle constitue autant un préalable qu'un indicateur de faisabilité de l'action. Il s'agit de fixer les finalités du projet en veillant à ce qu'il soit compris et accepté par l'ensemble des acteurs concernés. Compte tenu des objectifs d'implication des salariés qui sont au cœur de tels dispositifs, une large communication sur les objectifs s'impose sous la forme d'une information concrète et opératoire. C'est ainsi qu'a progressivement émergé la nécessité de dessiner **une « cible organisationnelle et professionnelle », soit la description des objectifs et des grandes lignes de la future organisation ainsi que des compétences requises pour la faire fonctionner.**

Mais, en cohérence avec les finalités de la démarche, l'appropriation authentique des objectifs par les salariés concernés nécessite qu'ils puissent affiner par eux-mêmes le cheminement envisagé. Concrètement, il est indispensable que des marges de manœuvre existent afin que les « formés » puissent proposer des ajustements du fonctionnement, voire des caractéristiques de l'organisation prévue. Sans remettre en cause les grands axes du projet, il s'agit de préciser progressivement ses contours concrets, sa mise en œuvre opératoire, en prenant appui sur les connaissances et l'expérience des acteurs directement concernés. Et cette prise en compte des ajustements proposés par les opérateurs devient la meilleure garantie d'un fonctionnement efficace parce que co-construit et partagé.

Ce point de méthode s'oppose à une vision « cartésienne », qui n'envisagerait qu'un seul chemin pour atteindre la cible. Cette « cible mouvante » est un principe méthodologique profondément cohérent avec la perspective d'une organisation apprenante. Elle est indispensable à l'intervenant, faute de quoi, il ne pourrait que chercher à « convaincre » les « formés » du bien-fondé d'une cible intangible. De même, le cas de figure où la direction refuserait tout changement d'option, considérant que la formation doit « démontrer » aux salariés la justesse de son propre point de vue, serait en contradiction avec un objectif de développement de leur capacité d'initiative.

Il est donc indispensable que le client/décideur s'appuie sur la prise en compte de l'expérience et des propositions des salariés comme facteur d'optimisation du projet, quitte à ce que certaines de ses dimensions soient modifiées en vue d'un résultat mieux garanti.

Une exception qui confirme la règle

Cette action avait pour public l'encadrement des services de l'ensemble de l'établissement. L'analyse de la demande n'avait pas permis de faire émerger une cible organisationnelle et professionnelle, faute de vision précise de la direction. L'absence d'une cible devait-elle faire renoncer à la mise en place d'une formation-organisation ? Face à la forte attente des encadrants et compte tenu de l'esprit d'ouverture de la direction, ne rien faire présentait plus de risque (baisse de la motivation, de l'implication...) que s'engager dans une action. Nous avons donc choisi, compte tenu des fonctions des acteurs concernés, de démarrer l'intervention. Deux groupes ont été constitués : les responsables de service, d'une part, et l'équipe de direction, d'autre part. Chacun des groupes a élaboré une cible organisationnelle et professionnelle en précisant les attributions, les niveaux de décision et de délégation. Les deux groupes ont ensuite confronté leurs travaux et se sont entendus sur une cible commune et partagée. Le fait que la cible organisationnelle ait été définie pendant le processus a permis un véritable consensus, scellant ainsi

les fondements de la démarche. Cette option a cependant présenté un inconvénient : elle a demandé un certain temps et le travail sur les dysfonctionnements n'a pu démarrer rapidement. Ce qui a impliqué un fléchissement momentané de la motivation exprimé en comité de pilotage. Les effets de l'accompagnement n'ont pas été visibles suffisamment tôt. Si c'était à refaire, le travail sur la cible organisationnelle serait réalisé lors d'un séminaire préalable de réflexion d'une journée.

La pédagogie du dysfonctionnement

« C'est grâce à une méthode pédagogique fondée sur la résolution des dysfonctionnements, que la formation ouvre une réflexion sur le travail en vue de sa transformation » (J.C. Moisdon et B. Weil).

Les principes

La pédagogie du dysfonctionnement a pour colonne vertébrale le processus suivant : questionner les problèmes rencontrés dans le travail, les formaliser, trouver des solutions partagées par les différents niveaux de l'entreprise, puis les mettre en œuvre. Elle vise à apprendre à un collectif de travail à traiter les événements du quotidien, renforcer ses compétences et faire évoluer l'organisation du travail. Elle permet le développement progressif d'attitudes proactives chez l'ensemble des acteurs : le cheminement collectif outillé qui leur est proposé est, en soi, formateur. Les apports de connaissances réalisés en vue d'une meilleure maîtrise des sujets traités renforce ces acquisitions.

Cette méthode pédagogique repose sur le constat qu'un adulte en formation est d'autant plus réceptif à des apprentissages qu'il en voit l'utilité et qu'il constate, dans la durée, les transformations générées. Du point de vue du « formé », ce qui permet de vérifier rapidement l'utilité du projet, c'est, en particulier, de constater que l'on y résout des problèmes de sa vie quotidienne au travail, et d'en ressentir des effets bénéfiques.

Cette méthode s'adresse à des collectifs de travail qui ont en commun un métier, un secteur d'activité ou encore un service. Ainsi, des salariés, dont la coopération est nécessaire pour réaliser le travail forment le (ou les) groupe(s) de formation. La composition du groupe répond à la logique du travail et non à celle de la pédagogie. Le niveau individuel ou les pré-requis n'entrent donc pas en ligne de compte : l'hétérogénéité des niveaux scolaires est bénéfique à partir du moment où elle est associée à des pratiques d'entraide et d'échange de connaissances et de savoir-faire. L'hétérogénéité des statuts, en particulier hiérarchique, est par contre à proscrire, du moins lors de la première phase de l'action : l'expression spontanée n'est optimale qu'entre pairs.

L'objectif central de la méthode est de **rendre les apprenants acteurs de la transformation** de leur travail. On sera donc vigilant à :

- **Privilégier le développement de nouveaux modes de coopération** pour traiter les événements, les aléas ou les incidents qui surviennent dans la production : les « formés » sont encouragés à aller chercher des informations auprès d'experts internes et/ou externes, pour faire avancer l'analyse d'une situation. Les mises en relations entre les différents niveaux de l'entreprise et les différents professionnels concernés par les problèmes sont donc recherchées et facilitées.
- **Dispenser les apports formatifs au fur et à mesure** que les événements traités les rendent nécessaires. Il ne s'agit pas de « plaquer » des connaissances sans qu'elles ne soient attendues ou sans que le lien avec les besoins des « formés » ne soit évident pour tous. Les apprentissages sont ainsi directement opérationnels, car ils viennent en réponse aux besoins révélés par la démarche.
- **Réinvestir rapidement les apprentissages dans le travail**, provoquant ainsi une succession de microchangements qui façonnent une transformation progressive de l'organisation du travail.

Bien que la pertinence et l'efficacité de cette posture pédagogique soient unanimement reconnues par ceux qui l'ont pratiquée, elle génère cependant des questions, voire des inquiétudes. Au registre des questions les plus fréquentes, l'incohérence apparente entre le principe d'actions très concrètes et la nécessité de développer chez les salariés des capacités d'abstraction (le plus souvent en lien avec les technologies nouvelles) est un thème récurrent. Ainsi une approche trop locale ne permettrait pas de transférer les compétences acquises à d'autres contextes de travail. De même, la pédagogie du dysfonctionnement répond-elle à tous les profils d'apprentissage ?

De telles objections permettent de préciser un point de méthode essentiel : l'objectif est ici autant de renforcer les compétences des formés que de « trouver des solutions ». Dans ce but, la pédagogie du dysfonctionnement prend le temps d'un recul réflexif, une fois le problème traité, pour revisiter et analyser la démarche utilisée en vue d'une modélisation de ce qu'on a fait. Ce recul est un moment formateur majeur, il produit un discours sur l'action, améliore la capacité à dire son travail et à recourir à des registres de lecture et d'analyse parfois insoupçonnés.

Une telle démarche est formatrice, quel que soit le niveau ou le profil des « formés », étant entendu que la nature et la complexité des problèmes à résoudre est susceptible de varier énormément. Fondamentalement, la construction d'un outillage, de connaissances et d'un langage communs sont des enjeux formatifs importants quelle que soit la fonction des collectifs concernés.

Par ailleurs, des inquiétudes plus opératoires sont également exprimées sur la mise en œuvre de la méthode. De fait, en raison de son objet même, elle est susceptible de se heurter à des difficultés diverses, potentiellement déstabilisantes. Les deux questions les plus fréquentes sont les suivantes :

- Quel processus de sélection des problèmes et des priorités ?
- Comment ne pas se laisser déborder par des problèmes insolubles ?

Traiter des problèmes

À l'issue de la phase initiale de recensement des problèmes²⁴, intervient le moment où il faut choisir les actions à conduire et planifier les suites de la démarche. Cette phase est potentiellement à risque dans la mesure où les priorités sont rarement ressenties de la même façon selon la place que l'on occupe dans une organisation. Fondamentalement se pose la question des critères de choix. Ils permettent une prise de recul et l'élaboration d'une grille multicritères à construire au cas par cas.

Les grands principes suivants peuvent cependant être considérés comme quasi-constants :

- le degré d'urgence ;
- le degré de difficulté (qui peut justifier que l'on diffère telle question dans l'attente d'une meilleure maîtrise des outils par les participants) ;
- envisager les liens possibles et les regroupements de thèmes, par exemple en fonction des premières hypothèses explicatives (exemple : plusieurs problèmes nécessitent de travailler en coopération avec le service X) ;
- rechercher, pour commencer, une problématique significative, simple, démonstrative et mobilisatrice, avec des résultats rapides ;
- inclure assez vite une question « délicate » qui permet de démontrer l'efficacité du processus.
- S'assurer de la validation des thèmes et des solutions en Comité de Pilotage ;
- expliquer et justifier clairement les choix du Comité de Pilotage si les options qu'il retient sont différentes.

Anticiper les difficultés

Nombre d'entreprises ont leurs serpents de mer : que faire des difficultés anciennes et « jamais réglées » qui risquent de générer le scepticisme du groupe ? De notre point de vue, cette question dépend moins de l'inventaire réalisé avec le collectif en formation, que du diagnostic amont : l'un des points de vigilance majeurs, au moment du diagnostic, consiste justement à identifier les difficultés prévisibles ou les points de tensions susceptibles de faire obstacle. L'écoute du consultant permet souvent d'anticiper ces questions. En toute hypothèse, l'expérience montre qu'elles peuvent souvent être abordées, avant le lancement de la démarche, avec la direction de l'entreprise... qui pourra dès lors, a minima apporter des explications complémentaires, voire trouver rapidement les solutions appropriées afin de réduire l'obstacle.

On peut ainsi anticiper considérablement les difficultés potentielles et réduire la crainte (fondée ou imaginaire) du formateur d'être débordé par la quantité et la complexité des problèmes (en particulier ceux qui renvoient aux relations sociales ou à des revendications). Mais, plus fondamentalement, cette question renvoie également à la capacité du formateur à dire ce qui semble jouable ou pas (en resituant les problèmes dans leur contexte par exemple) et à décoder les implicites (en travaillant dessus avec les stagiaires).

24 - Voir sur ce point, Bouclet (M.) : « Pour une pratique de la pédagogie du dysfonctionnement », Coll. Points de repère, ANACT, 2001. 134 p.

Par ailleurs, la supervision du formateur par un pair ou par le consultant qui est intervenu en amont (sous forme de debriefing, de soutien ou de conseil) peut également contribuer à prévenir ou traiter ce risque.

Se donner le temps nécessaire pour construire le changement

La durée est une condition de solidité des changements visés (donner du temps au temps, ajuster après validation sur le terrain, prendre en compte la complexité, etc.). Mais c'est aussi un facteur d'usure de l'action. Par ailleurs, plus la démarche dure et plus grande est la probabilité que surviennent des événements parallèles imprévus, potentiellement perturbants pour l'action engagée. Comment prendre en compte ces événements ? Enfin, concernant la fin de mission, la pire des situations serait que la mission s'arrête... parce que le contrat est arrivé à son terme (l'intervenant s'en irait alors, laissant les acteurs au milieu du gué). Il semble donc nécessaire de formaliser les conditions de cette fin de mission, et de lui porter un soin tout particulier.

L'accompagnement dans la durée

Le temps en entreprise est toujours compté, mais force est de constater que l'immédiateté des attentes n'est pas toujours justifiée. Voire, elle est parfois contradictoire avec l'efficacité recherchée. L'évolution des compétences, la réorganisation des modes opératoires ou des procédures imposent fréquemment de s'inscrire dans la durée, et ce d'autant plus que l'on escompte des changements en profondeur. Une formation-organisation est le contraire d'une « opération coup de poing ». Elle se définit comme un accompagnement, un cheminement, au cours duquel on veille à valider et consolider, pas à pas, les changements mis en œuvre. Mais, autant que la durée, c'est le rythme de la structure (ou du collectif concerné) qui importe. Autrement dit, **le dispositif est d'autant formateur qu'il répond, dans la durée, au rythme des collectifs qu'il implique et de l'entreprise.**

Les actions engagées nécessitent souvent des ajustements, voire des remises en causes organisationnelles, individuelles ou collectives. Il faut donc un recul suffisant pour comprendre, « digérer » et les mettre en œuvre. Il faut également s'assurer, dans le temps, que le risque de retour en arrière est écarté. Il faut enfin avoir suffisamment de temps pour évaluer l'efficacité des solutions choisies et, en fonction des résultats enregistrés ou estimés, modifier ou adapter ces solutions, si elles ne s'avèrent pas satisfaisantes. De plus, l'apprentissage de l'expression et de la confrontation constructive des points de vue prend du temps lorsqu'il ne fait pas partie de la base de compétence des individus et des collectifs. Il constitue pourtant un facteur de progrès pour lequel le retour sur investissement est souvent considérable.

Mai, par ailleurs, la durée présente des risques :

- l'essoufflement, l'usure ;
- la prise d'habitudes qui émoussent l'extériorité de l'intervenant ;
- l'accroissement des risques de dépendance du client ou du collectif vis-à-vis du consultant ;
- l'augmentation des difficultés à terminer la mission (de manière irrationnelle ou rationnelle - par attachement, par découverte constante de chantiers potentiels qui entrent « logiquement » dans le droit fil de l'action...).

De plus, on connaît le caractère versatile des groupes et des organisations en lien avec leur propension à oublier les événements une fois qu'ils ont été résolus et appropriés. Donner en permanence une visibilité sur ce qui est réalisé, et sur ce qui reste à faire, constitue le meilleur antidote. C'est aussi le meilleur moyen, pour l'ensemble des acteurs, de mesurer les progrès réalisés.

Gérer l'action dans la durée, en évitant l'usure, c'est :

- Réunir et préserver les conditions d'une décision et d'une mise en œuvre rapide des propositions des formés afin d'entretenir la crédibilité du dispositif ;
- Veiller scrupuleusement à la traçabilité des problèmes traités, à leur devenir, etc. Sur ce point nombre d'intervenants construisent, à côté d'un indispensable tableau de bord de l'action, une « bibliothèque des problèmes », accessible à tous moments, qui recense systématiquement les problèmes traités, les démarches et les outils mis en œuvre, les acteurs concernés, les solutions retenues, les actions complémentaires, les réajustements, etc.
- Entretenir les conditions d'implication des formés en prenant en compte les événements susceptibles de perturber la démarche : surcharges passagères, changements périphériques au projet, déplacement des « priorités », etc.

Planification et réactivité

Plus la démarche avance dans le temps et plus grande est la probabilité que surviennent des événements imprévus, potentiellement perturbants pour l'action engagée (parce qu'ils viennent la percuter, ou parce qu'ils détournent l'attention des acteurs en raison d'enjeux jugés plus importants). Comment prendre en compte ces événements ?

Rester en prise avec l'imprévu est sans doute un bon moyen d'entretenir la motivation des acteurs. Mais, en même temps, se tenir à ce qui était prévu est un facteur de crédibilité : sauter du coq à l'âne ne fait pas sérieux... Il s'agit donc d'identifier en permanence le bon niveau de réactivité : réagir toute affaire cessante est rarement pertinent (sauf événement majeur) ; à l'extrême, on est dans l'émotionnel. L'essentiel est avant tout de prendre en compte ce qui semble faire problème sans pour autant se laisser bousculer : **la capacité de recul réflexif est l'une des compétences collectives à développer dans le cadre d'un dispositif FO.**

Une « réactivité planifiée » est un champ de compromis à explorer. Elle implique :

- que le formateur assure une présence, **un suivi de terrain entre les séances**, ce qui lui permettra de s'assurer des modalités de transfert et d'appropriation ainsi qu'une meilleure prise en compte des événements ;
- qu'il accorde une place au **retour d'information lors des sessions** : pour assurer le suivi des actions terrain en lien avec la formation (ce qui semble aller de soi) mais aussi pour rester à l'écoute de ce qui se passe en périphérie (ce qui peut éclairer sur les raisons de tel retard par rapport aux prévisions par exemple...) ;
- qu'il planifie avec le groupe et avec la direction les temps de travail qui seront consacrés aux événements imprévus, si l'on convient qu'ils méritent approfondissement.

D'une façon générale, il est impératif d'organiser et de structurer un retour d'informations minimum entre chaque session, afin de s'assurer qu'aucun événement ou aucune nouvelle décision méconnue ne remette en cause l'efficacité ou la crédibilité du processus. Si tel devait être le cas, il est indispensable d'être réactif, quitte à aller parfois jusqu'à modifier une partie ou la totalité de l'ordre du jour de la séance suivante pour traiter l'événement en question, analyser à froid ce qui s'est produit et réfléchir aux implications sur l'accompagnement en cours.

Parfois, la réactivité s'impose

Entre 2 sessions de la formation-organisation en cours, la direction de cette entreprise a organisé une réunion à laquelle participaient la plupart des stagiaires. Cette réunion s'est mal passée : alors qu'un contexte de crise se présentait et qu'il fallait faire face, chacun a défendu son pré carré, et toutes les discussions qui avaient eu lieu lors de l'accompagnement, où tout le monde était d'accord pour travailler « main dans la main » sont devenues caduques. À l'issue de cette réunion, un sentiment général : la formation-organisation ne portait pas ses fruits.

Par bonheur, avant la séance suivante, nous avons pris contact avec l'un des participants qui nous a fait part de l'événement et du sentiment général qui prévalait. Nous avons donc décidé de changer l'ordre du jour : analyse de la dernière réunion (METAPLAN : points de satisfaction et d'insatisfaction) ; mise au point des modes de prise de décision en cas de désaccord.

À l'issue de cette séance, l'ensemble des participants a beaucoup apprécié d'avoir pu revenir à froid sur les raisons de cet échec. Lors du comité de pilotage suivant, ils ont souligné la réactivité dont nous avons fait preuve pour changer l'ordre du jour et rester en prise avec la vie de l'établissement. Mais surtout, ils ont considéré que la mise à l'épreuve des engagements pris qu'avait représenté cette expérience avait été un bon révélateur de la limite des bonnes intentions et de la nécessité de règles communes plus solides. Si nous n'avions pas pris contact avec la personne qui nous a informés de l'événement en question, il est fort probable que nous n'aurions pas été spontanément avertis. Nous aurions alors constaté une démotivation générale...

La fin de mission

Par expérience, une fois une action engagée, et après un certain temps de déroulement, il est rare que le client refuse des ajustements de durée, s'il en comprend évidemment les raisons. Finalement, la logique de résultat prime sur la logique économique. Ainsi, certaines missions durent : le climat de confiance entre client et consultant peut s'installer au point que le premier sollicite l'intervenant sur un champ de plus en

plus large. À l'extrême, on peut se trouver dans une logique de fuite en avant, qui se traduira inévitablement par la disparition progressive de « l'extériorité » du consultant.

Or la fin de mission est une échéance déterminante, un cap à franchir au-delà duquel les acteurs sont censés reprendre en main la suite du processus. Dans l'idéal, cette fin signe le début d'un fonctionnement renouvelé de l'unité de travail, et les indicateurs doivent converger pour signifier que toutes les conditions sont réunies pour aller dans ce sens. Dans cette optique, l'échéance de clôture de l'intervention doit être intégrée et construite selon le principe du compte à rebours. En effet, l'intervenant doit veiller, dès le diagnostic, puis tout au long de la démarche, à la construction des relais internes qui seront progressivement amenés à prendre la main, selon une logique de tuilage. Le plus souvent, c'est le N+1 du collectif de salariés en formation qui se voit attribuer ce rôle. L'intervenant devra donc élaborer, avec l'ensemble de ses interlocuteurs, les réponses locales aux questions suivantes :

- quelle définition des suites de la démarche et de sa prise en charge en interne ?
- quels sont les chantiers à poursuivre, les questions restées ouvertes ?
- quels indicateurs, quels outils, quelles recommandations laisser à l'entreprise ?
- quelle aide apporter aux acteurs qui poursuivront le processus ?
- etc.

Bref, il s'agit de consolider les acquis en vue d'une ré-appropriation opérationnelle par l'entreprise. Peu ou prou, les modalités de clôture de l'intervention sont un indicateur significatif de la rigueur et de la pertinence de la démarche.

Un exemple d'accompagnement sur deux ans

La demande initiale, le contexte

Un service déconcentré d'une administration. 110 salariés, une Equipe de Direction Restreinte (EDR) composée de 4 personnes qui, lorsqu'elle se réunit avec les 12 responsables de services, devient l'Equipe de Direction Elargie (EDE).

Juillet 2001 : La Direction relaye la demande des responsables de service qui souhaitent une meilleure définition de leur rôle, clarifier les modes de prise de décisions, améliorer l'animation de l'EDE et des différents services.

Dans la culture de ces services, les préoccupations managériales sont faibles. La plupart des responsables de services et les directeurs adjoints se considèrent avant tout comme des référents techniques, ils sont plus tournés vers l'extérieur que vers l'animation interne. Or le renforcement de cette animation améliorerait l'efficacité des services à l'externe, et une non-réponse de la direction au malaise exprimé par les responsables de service risquerait d'entraîner leur démobilisation.

Deux responsables de service avaient dans le passé participé à des formations au management, mais n'avaient pas pu mettre en œuvre les enseignements compte tenu de leur isolement. Une formation-organisation était l'occasion d'impliquer l'ensemble des responsables de service et de résoudre des problèmes concrets et l'évolution des modes de management impliquait nécessairement un accompagnement sur le long terme.

L'analyse de la demande et la construction de l'offre

• *Juillet 2001 : Aide apportée à la direction pour préciser son projet et l'objectif poursuivi. Précision sur les conditions de faisabilité d'un accompagnement (objectif précisément défini, implication de tous les responsables de service, adhésion à une démarche participative dans la durée).*

• *Septembre à décembre 2001 : Rencontre individuelle (1h/1h30) des participants potentiels lors d'un entretien mené conjointement par le consultant interne et l'intervenant (consultant externe).*

Thèmes abordés : degré d'implication dans le projet, organisation de leur service (points forts, points faibles), fonctionnement de l'EDE, fonctionnement de l'EDR, intérêt pour un accompagnement formation, obstacles/opportunités.

Soit 5 mois entre le début et la fin de l'analyse de la demande. Phase cruciale au cours de laquelle le processus est déjà engagé. L'implication de l'intervenant dans le service a permis son immersion dans la culture professionnelle locale et l'établissement de relations de confiance avec les futurs participants. À l'issue de cette phase, nous constatons une forte volonté de faire (tant des responsables de service que de l'équipe de direction), mais l'objectif et la cible organisationnelle restent imprécis. Nous proposons que la définition des objectifs et de la cible constitue la première étape de l'accompagnement (une des conditions de faisabilité de l'accompagnement n'était pas remplie, mais il y avait plus de risque à ne pas faire qu'à faire). Les fonctions des participants à la démarche justifiant par ailleurs ce choix.

Le dispositif mis en place comprend 2 étapes :

- 1^{re} étape : *Définition des objectifs et de la cible organisationnelle - Janvier à Avril. 2002*

Quels objectifs poursuit-on, à l'externe et à l'interne, en voulant améliorer l'animation interne des services (c'est un moyen et pas une fin en soi) ? Quelle cible pour l'équipe de direction restreinte, pour l'équipe de direction élargie et pour les responsables de service ?

- 2^e étape : *Accompagnement vers la cible organisationnelle - Avril 2002 à Avril 2003*

Apports d'outils et de méthodes en lien avec les cibles définies (techniques de résolution de problème, rédaction de fiches de poste, conduite d'entretiens d'appréciation). Ces choix ont été faits à partir d'un auto-positionnement sur les compétences prioritaires à acquérir, réalisé à la fin de la phase 1.

Résolution de problèmes concrets (parmi ceux identifiés au moment de la 1^{ère} étape).

Le public concerné : les 12 responsables de service et les 4 membres de l'équipe de direction restreinte, avec des séances de travail en configuration variable selon les besoins : EDR seule, chefs de services seuls, EDE (soit les 16 personnes). Intervention sur 18 demi-journées, hors analyse de la demande. Chaque séance de travail a donné lieu à un compte rendu réalisé à tour de rôle par un des participants. Le comité de pilotage s'est réuni 3 fois.

Le projet s'est achevé fin Avril 2003, soit près de 2 ans après le premier contact et 16 mois après le lancement de la formation-organisation proprement dite.

Les enseignements clés

Importance de l'analyse de la demande.

Importance de laisser des traces (compte tenu de la durée de l'intervention).

Importances d'avoir des réalisations concrètes rapides ; mais aussi de prendre le temps d'une réelle co-construction des solutions.

Ne pas négliger l'accompagnement de la direction qui peut avoir ses propres difficultés à jouer son rôle.

Richesse de la co-intervention consultant interne/intervenant externe

L'évaluation

La question de l'évaluation se pose ici à deux niveaux. Le premier consiste à mesurer à court terme les impacts d'évolution des compétences et de l'organisation. Le second consiste à mesurer à moyen terme la pérennisation des pratiques et l'émergence ou la consolidation d'une organisation apprenante. Par ailleurs, au regard de l'objet à évaluer et du contexte, il est nécessaire d'apporter un regard sur les processus d'évaluation.

Le processus d'évaluation

Il s'agit de déterminer, en amont, et avec le commanditaire, une procédure et des indicateurs pour mesurer l'acquisition et l'exercice des compétences, mais aussi leur reconnaissance et l'évolution de la performance productive. Les modalités d'évaluation, planifiées dans le temps, seront fonction du cadre dans lequel se déroule le dispositif. L'engagement dans un processus d'évaluation passe classiquement par un questionnement amont sur :

- L'objet et les objectifs (quoi et pourquoi) ;
- Le moment de l'évaluation (quand) ;
- Les modalités et les moyens (comment).

En fonction du contexte et des enjeux, l'accent sera mis sur tel ou tel objet. Des indicateurs spécifiques seront construits en conséquence. Dans le cadre d'une démarche de progrès continu, l'accent portera, d'une part sur l'acquisition de savoirs généraux (technique de résolution de problèmes, statistiques, outils qualités, structure de l'organisation, connaissance des clients et des marchés, etc.) et à un moindre degré sur les savoirs techniques, qui sont moins directement l'objet de ce type de démarche²⁵. D'autre part, l'évolution d'un certain nombre d'indicateurs de l'entreprise (qualité, productivité, délais...) est à examiner. Face à des enjeux de changements organisationnels, une attention particulière sera portée sur la nature de ces changements et leur impact sur l'activité des salariés.

Au-delà des résultats et des effets, il est utile d'évaluer la démarche afin de repérer les étapes significatives du projet, les actions mises en œuvre et les acteurs mobilisés²⁶. Ce regard sur le processus est important pour l'intervenant : la mise en place d'une évaluation en continue peut permettre des réajustements pédagogiques ou de contenu. De plus, une évaluation différée permet de compléter les enseignements d'une expérience spécifique. Pour l'entreprise c'est l'opportunité d'avoir une visibilité sur la démarche et de s'approprier les principes méthodologiques pour les pérenniser.

En résumé, l'évaluation se réalise en cours et en fin d'action. Mais elle se réalise également en différé (à 6 mois/1 an) de façon à identifier les compétences développées et les modalités d'organisation retenues. Cette phase est particulièrement utile pour aider l'entreprise à stabiliser ses options organisationnelles et sa gestion des compétences.

25 - Fréquemment une formation-organisation met à jour des besoins de formations complémentaires dans le champ technique. Mais ce registre, au-delà d'une première sensibilisation ponctuelle, se joue généralement ailleurs. Le dispositif ne peut guère accorder une place centrale à ces dimensions (voir ci-après les compétences que développe prioritairement ce type d'action).

26 - Voir en annexe outil d'évaluation d'une démarche de formation - organisation.

Questions	Niveau de prise en compte	Remarques
Les solutions apportées sur le terrain ont-elles été suivies dans le temps ? Mesure-t-on leur efficacité ?		
Des indicateurs cohérents avec les objectifs de l'entreprise ont-ils été mis en place pour mesurer les effets de la formation sur l'activité et l'organisation du travail ?		Quels effets ? :
Quels sont les effets sur les modes de management et les relations de travail ?		
Des indicateurs ont-ils été mis en place pour mesurer l'acquisition des compétences ?		
L'évolution des compétences des collectifs de travail a-t-elle favorisé des changements organisationnels ?		
Les compétences acquises ont-elles été reconnues au niveau de l'entreprise ou plus largement à l'extérieur de l'entreprise (certification interne, CQP, etc.) ?		Préciser le type de compétence : Préciser les modalités de validation :

Impact sur les compétences

Ce type d'approche contribue au développement de compétences génériques ou transversales. Nous distinguerons trois grandes catégories : les compétences méthodologiques, les compétences comportementales et les compétences en lien avec l'organisation.

• **Compétences méthodologiques :**

L'analyse des dysfonctionnements permet aux salariés de développer des **compétences de communication orale et écrite**. D'une part, les séances de travail en groupe favorisent la prise de parole organisée et réfléchie. Le rôle de l'animateur est primordial pour l'encourager et parvenir progressivement à une participation de l'ensemble des membres du groupe. L'écrit est également encouragé avec l'apprentissage d'outils de formalisation comme les comptes rendus, les feuilles de relevés, ou autres histogrammes et tableaux de bord. L'élaboration des comptes rendus de séance par les participants tout comme la présentation de travaux de synthèses contribuent à développer des compétences de communications essentielles dans toute organisation. La pédagogie du dysfonctionnement favorise l'acquisition de méthodes d'analyse et de résolution de problème, de hiérarchisation des priorités... La connaissance et la pratique d'outils spécifiques permettant d'**analyser, de suivre et d'optimiser le process de production** est aujourd'hui essentielle.

• **Compétences comportementales :**

Elles désignent ici les comportements attendus lorsque le salarié est confronté à un événement particulier : **autonomie, responsabilité, travail collaboratif, prise d'initiative**... La formation-organisation contribue directement à les développer compte tenu des principes pédagogiques sur lesquels elle repose.

• **Compétences en lien avec l'organisation :**

Ce sont les connaissances complémentaires acquises dans le cadre de la formation, qui renvoient au contexte dans lequel le professionnel intervient. On distinguera, **les compétences techniques** liées au matériel, outil ou process de fabrication, et **les compétences organisationnelles** (organigramme, fonctions et missions des différents services, situer son rôle et son poste, connaître les finalités des missions de la structure, élargissement du réseaux d'interlocuteurs, etc.) qui sont celles qui évoluent le plus dans ce type d'action.

Impact sur l'organisation

Les effets de ces démarches sur l'organisation du travail se manifestent de trois manières :

D'abord les propositions du groupe qui, une fois validées, sont **mises en œuvre**²⁷ et apportent des **micro-changements** dans l'environnement de travail. L'amélioration de la **maîtrise des événements** rencontrés permet souvent de générer des **gains de productivité**.

Ensuite, grâce aux démarches d'analyse qu'ils acquièrent les salariés se construisent de nouveaux **repères d'action** et développent des **coopérations**. Celles-ci sont rendues possibles par une meilleure **identification des personnes ressources** de l'entreprise et facilitées par l'expérience des apprentissages collectifs avec les collègues de travail.

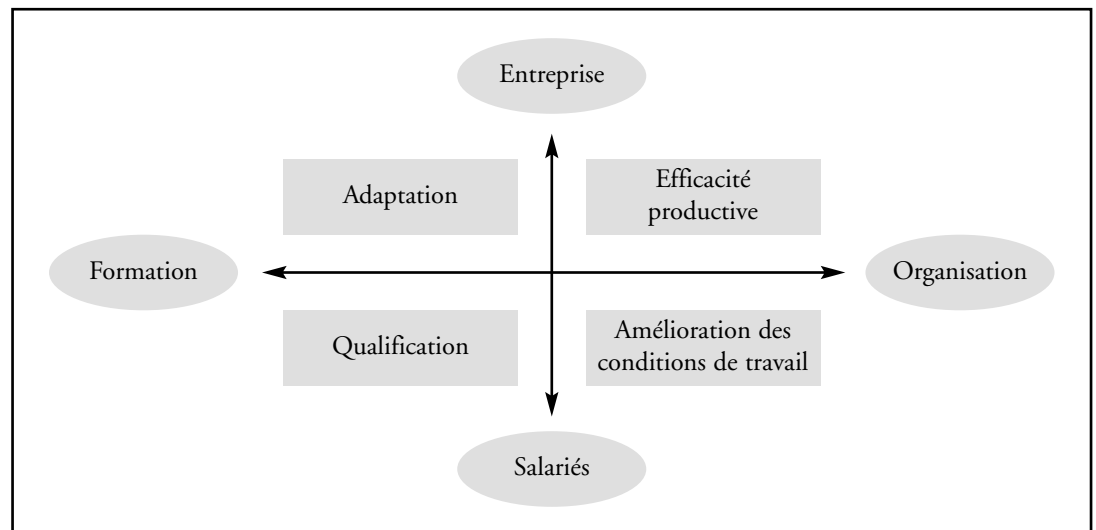
Enfin, le travail prend du **sens** et les **savoirs acquis** peuvent être réinvestis de deux manières. D'une part, des **outils** élaborés en formation (par exemple des fiches de relevés...) sont réutilisés dans le travail. D'autre part, des **tâches nouvelles** (poste élargi, polyvalence, polycompétence) sont rendues possibles par l'acquisition de ces nouveaux savoirs dont le transfert peut être accompagné sur le poste par tutorat.

Les apports du dispositif

Au-delà de ses impacts observables, la démarche a souvent un effet plus général, et diffus, sur les relations de travail et l'implication des acteurs. L'étude qualitative des traces de la formation (carnet de bord, « bibliothèque des problèmes », évolution des comptes rendus de séances, etc.) permet d'en apprécier les effets, d'observer des phases d'évolution ou de stagnation... pour en tirer des enseignements.

Enfin, à un niveau plus global une grille d'appréciation des effets de l'action permet de débattre de ses différents apports, et d'infléchir d'éventuels déséquilibres. Cette boussole se compose de quatre cadrans qui éclairent les différents volets d'un système nécessairement en tension :

- un curseur permettant de repérer les dominantes de l'action entre formation et organisation du travail ;
- un curseur d'appréciation de son impact entre les enjeux de l'entreprise et les enjeux des salariés.



Ainsi, on pourra porter une appréciation globale (ou ponctuelle, sur chacun des axes de travail du dispositif) sur le type d'évolution produit par la démarche :

- la dimension formative a-t-elle eu plus de poids ? S'est-elle traduite par une meilleure adaptation des salariés aux besoins de l'entreprise ou a-t-elle plutôt développé leur employabilité ?
- l'impact sur l'organisation du travail a-t-il été plus important ? S'est-il plutôt traduit par une amélioration globale des conditions de travail et d'emploi ou plutôt par une meilleure efficacité productive ?

Ce cadran met en perspective la largeur du champ et des axes de progrès qu'une formation-organisation est susceptible de dynamiser dans une entreprise. En théorie, le point d'équilibre est au centre. Autant dire qu'il est hypothétique. Ce sont les acteurs de l'entreprise qui apportent à chaque fois leurs réponses, en fonction des équilibres qu'ils ont su construire et des questions qui, à ce moment-là, sont à résoudre.

27 - Chaque terme surligné dans ces trois paragraphes est un objet possible d'évaluation qualitative et/ou quantitative, aussi bien en temps réel qu'en temps différé.

En conclusion...

Les débats autour de la réforme de la formation professionnelle s'inscrivent dans la perspective d'un développement des compétences tout au long de la vie. Par ailleurs, le vieillissement de la population active rend sensible la question des compétences et de l'expérience des salariées... en particulier lorsqu'elles se raréfient. Face à ces enjeux, les entreprises s'interrogent sur les conditions favorables à l'acquisition et à la transmission des compétences, ainsi que sur les processus de professionnalisation à développer. Au-delà des compétences techniques, la construction d'organisations du travail réactives et formatrices nécessite de développer les apprentissages organisationnels et les apprentissages par l'action. Ces constats renouvellent profondément la place de la formation et, autant que les entreprises, ils interrogent les prescripteurs et les opérateurs de formation. En écho à l'évolution de la demande et du cadre législatif, pouvoirs publics, conseils régionaux, organismes paritaires collecteurs agréés (OPCA), et formateurs poursuivent leur réflexion sur l'évolution de l'offre, notamment en direction des PME : il s'agit de combiner approche individuelle et collective et de favoriser les apprentissages en situation de travail avec le développement d'entreprises apprenantes.

Sur l'essentiel, la formation-organisation apporte des réponses adaptées. Elle constitue également un point de départ, un mode d'entrée concret et progressif vers une démarche compétence. De ce fait, elle est particulièrement adaptée à l'accompagnement des changements et de la croissance dans les PME. S'il fallait résumer les conditions de réussite de ces démarches à trois points de vigilance décisifs, nous retiendrions ceux-ci :

- Les phases amont d'analyse de la demande et de **diagnostic approfondi** de la situation et des enjeux sont essentielles, elles permettent au commanditaire et à l'intervenant de valider la pertinence et la faisabilité du projet au regard du contexte économique et des **ARACT**éristiques sociales et organisationnelles de l'entreprise.
- L'efficacité de l'action repose sur un **pilotage décisionnel et opérationnel** qui valide les propositions d'amélioration des groupes de travail, communique les décisions et veille à la mise en œuvre rapide des plans d'action.
- Enfin, la crédibilité du dispositif passe par un système d'**évaluation** capable d'appréhender d'une part les compétences développées par les salariés, d'autre part les évolutions organisationnelles induites par la formation.

Au demeurant, nous l'avons plusieurs fois évoqué, la mise en œuvre de tels dispositifs ne va pas de soi. Pour l'entreprise, il s'agit de veiller à ce que les principes d'action soient en cohérence avec l'organisation du travail et les pratiques de management : la mise en place d'un processus qui repose sur la réflexion critique et les propositions d'améliorations des collectifs de travail n'a de sens que si l'entreprise s'inscrit pleinement dans cette logique et qu'elle possède des marges de manœuvre organisationnelles.

S'engager dans un dispositif de cette nature, c'est aussi accepter de prendre le temps nécessaire à la construction du changement et au développement de nouvelles approches du management. Pour l'intervenant, c'est le basculement vers des pratiques plus proches de l'intervention en entreprise que de la formation. Cela passe par une bonne connaissance de l'entreprise, un accompagnement dans la durée et la mobilisation de compétences spécifiques. En cohérence avec le modèle de la pédagogie du dysfonctionnement, l'intervenant est un médiateur. Il détermine le cadre et crée les conditions de l'apprentissage mais il n'est pas, loin de là, la seule source de savoir.

Bibliographie sur la formation-organisation

Ouvrages

- *Agir sur l'organisation du travail et la formation*, sous la direction de THOMAS (D.) et BOUCLET (M.), ANACT, 1999
- *Agir sur la polyvalence et le contenu du travail*, ANGER (M.), CUKIERMAN (S.), Liaisons/ANACT, 2001, 81 p.
- *Apprentissages formels et informels dans les organisations*, CUKIERMAN (S.), de NANTHEUIL (M.), PARLIER (M.), Coll. Dossiers Documentaires, ANACT, 1996
- *Compétences et Alternances*, JEDLICZKA (D.), DELAHAYE (G.), Ed. Liaisons, Paris, 1994
- *Construire les compétences individuelles et collectives*, LEBOTERF (G.), Ed. d'Organisation, 2004, 244 p.
- *Des Situations de Travail Formatives*, BARDET (B.), Comité de liaison pour la promotion des migrants et des publics en difficulté d'insertion, Ed. CLP., janv. 1997
- *Enseigner à des Adultes, travail et pédagogie*, MALGLAIVE (G.), P.U.F., Paris, 1990
- *Gestion des hommes et de la formation dans les TPE*, CEREQ, Coll. Études, n°72, 1999, 175 p.
- *L'encadrement de proximité, Quel rôle dans les changements d'organisation ?* LÉTONDAL (A.M.), Coll. Outils & Méthodes, ANACT, 1997, 264 p.
- *L'expert et le système, Quatre histoires de systèmes-experts*, HATCHUEL (A.), WEIL (B.), Economica, Paris, 1992
- *La gestion par les compétences*, du ROY (O.), LEMAY (J.), PAULINO (C.), Coll. Outils & Méthodes, ANACT, 2003, 168 p.
- *La pédagogie du dysfonctionnement - La Transformation des entreprises*, BEAUJOLIN (F.), MOISDON (J.Cl.) et WEIL (B.), étude réalisée pour la Délégation générale à l'emploi et à la formation professionnelle - Ministère de l'Emploi et de la Solidarité, sept. 1998
- *La requalification d'ouvriers de faible niveau : le cas d'une usine automobile du groupe Renault à Maubeuge* (MCA), Mission Nationale Nouvelles Qualifications, Coll. Points de Repère, ANACT, 1991
- *Le transfert des Apprentissages*, TARDY (J.), Ed. Logique, Paris 1999
- *Méthodologie d'évaluation des compétences professionnelles transférables des adultes peu qualifiés*, ACIOLY (N.), PAGONI (M.), VERGNAUD (G.), avec la collaboration de CARVALHO RIBAS (M.C.), Rapport final, Convention C.N.R.S. et Délégation de la Formation Professionnelle, Mars 1995
- *Nouvelles Qualifications, Des Entreprises s'engagent*, Mission Nationale Nouvelles Qualifications, Paris, 1993

- *Plate-forme pour la conception et la mise en œuvre d'une démarche compétence*, PARLIER (M.), ANACT, 2001, 16 p.
- *Pour une pratique de la pédagogie du dysfonctionnement*, BOUCLET (M.), Coll. Points de repère, ANACT, 2001, 134 p.
- *Rapport final de la Mission Intégration du FAS*, Rhône-Alpes, LAMENT (L.), sept.1995
- *Reconnaître les compétences : des démarches d'entreprise*, PARLIER (M.), SAVEREUX (S.) (coord.), Coll. Les Cahiers de l'ANACT n°15, ANACT 2001, 95 p.
- *Situations de travail et formation*, BARBIER (J.M.), BERTON (F.) et BORU (J.J.), Coll. Action & Savoir, Ed. l'Harmattan, 1996
- *Vers une organisation apprenante*, BEAUJOLIN (F.), Editions liaisons,2001,167 p.

Revues

- « *Développement des compétences : de la formation à l'organisation* » (dossier), CONJARD (P.), DEVIN (D.), in *Travail & Changement*, n°290, ANACT, août 2003,PP.7-18
- Dossier « *Nouvelles organisations du travail et formation des salariés* », in *Actualité de la formation permanente* n°142, pp. 17 à 113, mai-juin 1996
- « *Investir en formation* », pp. 1 à 17 et « *Automatisation et transformation des compétences ouvrières* », pp. 17 à 27, in revue *Etudes & Expérimentations en formation continue* n°2, La documentation française, nov-déc. 1989
- « *L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles* », CHARLOT (B.), in *L'Alternance, Education Permanente* n°115, sous la Direction de LERBET (G.) et PINEAU (G.), Paris, 1993
- « *L'ingénierie de la formation dans les branches professionnelles* », pp. 1 à 17, in revue *Etudes & Expérimentations en formation continue* n°20, La documentation française, mai-juin1993
- *La construction des actions d'insertion « Nouvelles Qualifications »*, Comité d'évaluation et de prospective des « Nouvelles Qualifications », Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle, 2^e rapport du comité, oct. 1991
- « *La formation continue dans les entreprises et son retour sur investissement* », pp. 45 à 59, et « *Formation-Emploi : quelle adéquation ?* », pp. 59 à 81, in *Economie & Statistique* n°303, 1997, INSEE, 1997
- « *La formation dans les TPE, un champ d'étude en voie de construction* », TROUVÉ (P.), in *Actualité de la Formation permanente*, n°184, juin 2003, pp. 103-110
- « *La formation professionnelle intégrée* », TÉRY (M.), in *Droit Social* n°7-8, pp. 683 à 686, juil-août 1993
- *Les capacités de formation dans les établissements de plus de 10 salariés : de l'alternance à la formation en situation de travail*, *Premières Synthèses* n°79, 16 janv. 1995, DARES
- *Les capacités de formation des entreprises en 1995 de l'alternance à la formation en situation de travail*, *Premières Synthèses* n°119, 15 déc. 1995, DARES
- « *Les formateurs et le travail* », JOBERT (G.) in *Education Permanente* n°116, 1993
- *Technologies et approches nouvelles en formation*, *Education Permanente* N°127, 1993



**Agence Nationale pour l'Amélioration
des Conditions de Travail**

4, quai des Etroits - 69321 LYON Cedex 05
Téléphone : 04 72 56 13 13 - Télécopie : 04 78 37 96 90
Internet : www.anact.fr